University of Alberta Library
0 1620 3036338 4

LA COMMUNICATION DU NIVEAU DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Guide du personnel enseignant et administratif

Les évaluations qui guident l'apprentissage scolaire et le concept de soi sont celles utilisées par les enseignants en salle de classe.

Révision – Mai 2009

LB
3058
C2
A76
2009
c.1

BSJ

UNIVERSITY OF ALBERTA
EX LIBRIS UNIVERSITATIS ALBERTENSIS

DONNÉES DE CAT EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.
La communication du niveau de réussite scolaire : Guide du personnel enseignant et administratif – Révision – Mai 2009.

Version anglaise : Grade level of achievement reporting : teacher and administrator handbook.

ISBN 978-0-7785-8155-0

1. Tests et mesures en éducation - - Alberta. 2. Classement et notation (Élèves et étudiants) - - Alberta. 3. Élèves - - Évaluation - - Alberta. I. Titre.

LB3058.C2.G732 2009 371.27

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin, utilisés pour désigner des personnes, englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
44 Capital Boulevard
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : 780-427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Téléc. : 780-422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : <www.education.alberta.ca/media/6749945/reussitescol.pdf>

Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone au 780-427-5775.

Ce document vise principalement les clientèles suivantes :

Le personnel administratif des écoles et des autorités scolaires

Les enseignants

Les conseillers scolaires

Le personnel enseignant et administratif des facultés d'éducation

Les administrateurs d'Alberta Education

Ce document pourrait aussi intéresser :

Les parents

Les parties intéressées

Les membres de la communauté

Copyright © 2009, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta. Le titulaire du droit d'auteur autorise la reproduction partielle ou intégrale de la présente publication à des fins éducatives et sans but lucratif.

Bibliothèque Saint-Jean

Remerciements

Le présent guide a été élaboré en vertu d'un contrat avec l'Alberta Assessment Consortium (AAC). L'équipe de rédaction était constituée d'auteurs, de collaborateurs et de réviseurs. Un comité de direction a fourni les données initiales pour la création de ce document.

Responsable du projet, Alberta Education	John Burger
Responsable du projet, AAC	Robert Hogg
Auteurs	Dale Armstrong, Alice Laird, Anne Mulgrew
Collaborateurs	Sherry Bennett, Linda Inglis, Hugh Sanders, Carol Symons
Réviseurs	Carol Anne Inglis, Lorie Welk
Comité de direction	Dick Baker – Concordia College
	Dorcas Kilduff – Alberta Home and School Councils Association
	Jane Martin – Alberta Home and School Councils Association
	Donna Pechanec – School Improvement Branch
	Glenn Rideout – King's University College
	Keith Wagner – Alberta School Boards Association
Responsable de la version française	Gilbert Guimont, directeur – Direction de l'éducation française

Nous remercions tout spécialement tous les éducateurs, y compris le groupe de travail, qui ont fourni leurs avis et leurs suggestions à la suite de sondages et lors des réunions organisées dans toute la province. Nous tenons à reconnaître, plus particulièrement, la contribution des personnes suivantes : Bryan Ellefson, Curriculum Branch, David Woloshyn, Field Services et Gail Campbell, Special Programs Branch, Alberta Education.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Table des matières

LA COMMUNICATION DU NIVEAU DE RÉUSSITE SCOLAIRE
Guide du personnel enseignant et administratif

PREMIÈRE PARTIE – Théorie et pratique

Aperçu	Quel est l'objectif d'un tel guide?	3
Les clés de la communication du niveau de réussite scolaire	Quelles sont les cinq clés de la communication du niveau de réussite scolaire?	5
Définitions	Utilisons-nous tous un même langage?	6
Un outil de réflexion personnelle	Comment se préparer aux démarches de compréhension et de mise en œuvre?	8
En route vers une interprétation commune du niveau de réussite scolaire	Que signifie le niveau de réussite scolaire pour les élèves, les enseignants et les parents?	9
Pour commencer	Quels sont les fondements de la mise en œuvre de la communication du niveau de réussite scolaire?	15

DEUXIÈME PARTIE – Mises en situation/exemples typiques

Sujets de discussion	Comment résoudre certains problèmes et avoir une compréhension approfondie? (cinq mises en situation ou exemples de niveau de réussite scolaire)	26
Mise en pratique	Comment le niveau de réussite scolaire peut-il être mis en œuvre efficacement par les écoles?	
• L'histoire d'une école élémentaire		37
• L'histoire d'une école secondaire premier cycle		38
Ressources pratiques	Quelles sont les ressources ou les matériaux clés à l'appui de la détermination du niveau de réussite scolaire?	42

© Alberta Education, Canada, 2009

ANNEXES

• **Annexe I** – Extraits – Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada	I. Quels sont les piliers des principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages?	47
• **Annexe II** – Responsabilités légales	II. Quelles sont les exigences légales en matière de communication du NRS?	50
• **Annexe III** – Programmes d'études	III. Pourquoi les programmes d'études sont-ils importants?	53
• **Annexe IV** – Programmation pour l'enseignement différencié	IV. Quelles stratégies permettent de différencier l'enseignement de l'évaluation dans la salle de classe?	57
• **Annexe V** – Établir un lien entre les expériences d'évaluation et les programmes d'études	V. Lorsque ce lien est établi, comment se présente-t-il et quelles sont ses conséquences sur l'apprentissage de l'élève?	64
• **Annexe VI** – Types de stratégies d'évaluation	VI. Quels sont les moyens de décider quels types d'évaluation fournissent les renseignements dont j'ai besoin?	76
• **Annexe VII** – Format des données et instructions relatives au NRS	VII. Comment le NRS est-il communiqué?	79
Bibliographie	Comment obtenir de plus amples renseignements et approfondir mes connaissances?	85
Webliographie	Quels sites Internet puis-je consulter pour obtenir de l'information et de l'aide?	87

© Alberta Education, Canada, 2009

PREMIÈRE PARTIE

Théorie et pratique

© Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2009

Aperçu

L'aspect le plus important de la communication des connaissances des élèves est d'assurer une interprétation commune entre, d'une part, l'enseignant qui fournit les renseignements et, d'autre part, l'élève, le parent ou le futur enseignant qui reçoit ces renseignements. « La mesure, l'évaluation et la communication du rendement et des progrès des élèves font partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. » (Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation, 2006 : vii).

Une communication efficace permet à l'élève, aux parents et aux éducateurs de connaître le niveau de réussite scolaire de l'élève et indique les prochaines étapes de son apprentissage. Si le processus de communication requiert la participation de tous les principaux intervenants, plus le rôle joué par les élèves dans ce processus est grand, plus riches sont les renseignements partagés, et plus grand est leur impact sur leur apprentissage futur (voir Stiggins, 2001).

La communication du niveau de réussite scolaire à Alberta Education fait appel au jugement que porte l'enseignant sur les résultats d'une variété d'évaluations effectuées tout au long de l'année scolaire, jugement qui est exprimé de trois façons : atteint, au-dessus ou au-dessous, et ce, par rapport aux résultats d'apprentissage d'une matière donnée à la fin d'une année scolaire et par rapport au niveau scolaire de l'élève. La façon de communiquer le niveau de réussite scolaire aux parents (et aux élèves) est une décision locale orientée par les politiques de l'administration scolaire et par les directives du *Guide de l'éducation – Maternelle – 12e année*. Le présent guide a pour objectif d'aider à la prise de décisions concernant le niveau de réussite scolaire dans ces deux contextes de communication.

La mise en œuvre réussie de la communication du niveau de réussite scolaire exige ce qui suit :

- une bonne compréhension des programmes d'études de l'Alberta pour l'année scolaire précédant et suivant l'année scolaire enseignée;
- une reconnaissance de l'étendue du rendement des élèves au sein d'une classe, ainsi que de l'éventail de la programmation scolaire requise pour permettre à tous les élèves de réussir;
- le recours à une grande variété de stratégies d'évaluation qui cadrent avec les résultats d'apprentissage;
- la collecte systématique d'un ensemble de preuves en vue de porter un jugement;
- l'évaluation juste et équitable de tous les élèves (annexe I);
- un processus clair et transparent de communication avec les élèves, les parents et les enseignants destinataires.

© Alberta Education, Canada, 2009

La détermination, pour chaque élève, du niveau de réussite scolaire présente **quatre** avantages principaux :

- elle sert de catalyseur au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle de l'école, pour mettre l'accent sur les intérêts et sur les besoins en matière d'apprentissage des élèves individuels;
- elle sert à déterminer les pratiques et les stratégies efficaces pour promouvoir des niveaux plus élevés de réussite et de confiance chez les élèves;
- elle ajoute aux données et aux preuves utilisées pour communiquer le rendement des élèves aux parents ou aux tuteurs en s'acquittant des responsabilités de l'école décrites dans la section intitulée : *L'évaluation – Fondement de la communication du rendement de chaque élève* du *Guide de l'éducation – Maternelle – 12e année* (annexe II);
- elle fournit des renseignements plus détaillés au niveau du système (tant de l'autorité que de la province), qui permettent d'améliorer ces programmes et qui orientent l'utilisation de pratiques efficaces afin de déterminer l'impact de certains programmes sur l'apprentissage des élèves (ex. : l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde, les besoins en matière d'adaptation scolaire).

Le but du présent guide est d'aider les éducateurs à comprendre le niveau de réussite scolaire des élèves, le rôle qu'il joue dans la communication des progrès des élèves et la façon de mettre en œuvre efficacement la communication, à Alberta Education, du niveau de réussite scolaire des élèves inscrits de la 1re à la 9e année, et ce, en annexe du processus de communication continu entre les parents et les élèves.

Certains des problèmes auxquels fait face le personnel au moment de mettre en œuvre la communication du niveau de réussite scolaire sont illustrés dans la deuxième partie par une série de mises en situation et d'anecdotes. D'autres problèmes sont abordés dans le document : *Communication du niveau de réussite scolaire – Questions et réponses (Mise à jour de janvier 2008)*.

© Alberta Education, Canada, 2009

La représentation suivante illustre les problématiques essentielles qui influencent la prise de décisions relative à la communication du NRS.

Les clés de la communication du niveau de réussite scolaire

Résultats d'apprentissage
Qu'apprendront les élèves selon les programmes d'études?

Critères
Qu'est-ce qui sera accepté comme preuve d'apprentissage?

Mesure/Évaluation
Comment recueillir et interpréter les preuves d'apprentissage?

Communication
Comment le niveau de réussite scolaire peut-il être communiqué de manière à être utile?

Possibilités d'apprentissage
Quelles activités permettront de répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage?

© Alberta Education, Canada, 2009

Définitions

Pour les besoins de ce document, nous fournissons les définitions suivantes. Il est important d'utiliser une terminologie de façon efficace et constante pour garantir une même interprétation et pour orienter la pratique enseignante de manière à élever les niveaux d'apprentissage des élèves.

Adaptation	modification ou correction de la manière dont on s'attend qu'un élève apprenne, fasse ses devoirs ou participe à des activités en classe
Critère	ce que doivent faire les élèves pour montrer qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage (ex. : comparer, expliquer, analyser)
Enrichissement horizontal	offre d'un plus grand nombre de possibilités d'apprentissage en profondeur relatives aux résultats d'apprentissage prévus pour le niveau scolaire où l'élève est inscrit
Enrichissement vertical	offre de possibilités d'apprentissage visant des résultats d'apprentissage d'un niveau scolaire supérieur à l'année à laquelle est inscrit un élève
Ensemble de preuves	ensemble de renseignements sur la réussite et l'atteinte par les élèves des résultats d'apprentissage définis dans les programmes d'études; cela comprend des données et des exemples d'une variété d'évaluations effectuées tout au long de l'année scolaire
Évaluation	processus de collecte de renseignements sur la réussite et le rendement des élèves; cela comprend une variété de tâches d'évaluation conçues pour observer et améliorer l'apprentissage des élèves
Évaluation	prise de décisions sur la qualité ou la valeur d'une réponse dans le but de fournir des commentaires descriptifs (évaluation formative) et des notes déterminantes (évaluation sommative)
Évaluation aux fins de l'apprentissage	moyens d'évaluation qui résultent en un échange continu de renseignements entre les élèves et les enseignants vis-à-vis des progrès de l'élève en vue d'atteindre des résultats d'apprentissage bien définis (aussi appelée évaluation diagnostique et formative)
Évaluation critériée	évaluation par rapport aux normes s'appliquant à un niveau donné du programme scolaire (résultats d'apprentissage)
Évaluation de l'apprentissage	moyens d'évaluation destinés à recueillir des renseignements sur l'apprentissage afin de juger le rendement et la réussite des élèves à la fin d'une période déterminée d'enseignement; ces jugements peuvent être partagés avec des personnes extérieures à la classe (également appelée évaluation sommative)
Fidélité	qualité des instruments de mesure, selon laquelle les résultats d'une évaluation sont fiables et livrent des résultats uniformes d'un évaluateur à l'autre, d'une période à l'autre, ou d'une version à l'autre, et ce, pour le même test

© Alberta Education, Canada, 2009

Information diagnostique	résultats des évaluations formelles et informelles permettant de déterminer les forces et les faiblesses des élèves; on utilise ces résultats pour mettre en place un programme personnalisé pour les élèves
Niveau de performance	jusqu'à quel degré un élève fait preuve d'avoir atteint les résultats d'apprentissage
Niveau de rendement	connaissances, compétences et attitudes démontrées par un élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus pour son niveau scolaire
Niveau de réussite scolaire	jugement de l'enseignant basé sur les résultats d'une variété d'évaluations effectuées en classe tout au long de l'année scolaire; ce jugement est exprimé de trois façons : atteint, au-dessus ou au-dessous, et ce, par rapport aux résultats d'apprentissage d'une matière donnée à la fin d'une année scolaire et par rapport au niveau scolaire de l'élève.
Normatif	évaluation par rapport aux élèves du même groupe
Note	note alphabétique, numérique ou commentaire attestant du rendement et de la performance de l'élève
Plan d'intervention personnalisé (PIP)	plan d'action concis conçu pour répondre aux besoins en adaptation scolaire des élèves; ce plan est basé sur l'information diagnostique qui fournit la base des stratégies d'intervention et qui comprend, parmi les renseignements essentiels, le niveau actuel de rendement et de réussite. Chaque élève, reconnu comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, doit avoir un PIP.
Programme adapté	programmation qui comprend les résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études et qui propose des adaptations à apporter au processus d'apprentissage pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux d'un élève
Programme modifié	programme dans lequel les résultats d'apprentissage sont significativement différents de ceux présentés dans les programmes d'études et ont été spécialement sélectionnés pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux d'un élève
Programmes d'études cloisonnés	résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études et organisés par niveau scolaire de la 1re à la 9e année
Résultats d'apprentissage	ce que Alberta Education s'attend que chaque élève apprenne : connaissances, compétences et attitudes acquises par l'élève à la suite de la scolarisation
Validité	fiabilité des conclusions tirées à propos de la réussite des élèves par rapport aux connaissances, compétences et attitudes dans les programmes d'études, et ce, en vue de la prise des décisions relatives à l'apprentissage des élèves

© Alberta Education, Canada, 2009

Un outil de réflexion personnelle

Avant de commencer cette démarche d'interprétation et de mise en œuvre…

Les affirmations suivantes présentent des comportements d'enseignants conformes aux pratiques reconnues d'évaluation équitable (voir annexe I). Veuillez comparer ces comportements à vos pratiques actuelles.

Pratiques d'évaluation en classe	**Dans une grande mesure**			**Dans une faible mesure**
1. Je tiens compte des besoins d'apprentissage de chaque élève de ma classe.	4	3	2	1
2. Je détermine le niveau de réussite scolaire des élèves en me basant sur la démonstration de l'atteinte des résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études.	4	3	2	1
3. J'utilise les renseignements sur le niveau de réussite scolaire pour offrir des programmes appropriés à des élèves donnés.	4	3	2	1
4. J'utilise une vaste gamme de stratégies d'évaluation qui cadrent avec les programmes d'études afin de rassembler des preuves sur lesquelles porter un jugement valable et fiable sur l'apprentissage des élèves.	4	3	2	1
5. J'établis des processus pour communiquer séparément les habitudes de travail (effort, participation, comportement, assiduité, travaux incomplets) afin qu'elles ne faussent pas le niveau de réussite scolaire.	4	3	2	1
6. J'utilise l'évaluation aux fins de l'apprentissage pour fournir des renseignements sur les progrès de l'élève et une orientation en vue de l'amélioration.	4	3	2	1
7. Je suis au courant des résultats d'apprentissage aux niveaux scolaires supérieurs et inférieurs par rapport au niveau que j'enseigne afin de m'assurer que mon enseignement répond aux besoins de tous les élèves.	4	3	2	1
8. Je me tiens au courant de la recherche actuelle sur les pratiques d'évaluation et de communication afin d'améliorer ma compétence à porter des jugements utiles.	4	3	2	1
9. J'utilise des exemples types de travaux d'élèves afin d'améliorer la fidélité de mes jugements.	4	3	2	1
10. J'utilise diverses tâches d'évaluation, fiches d'observation, échelles d'évaluation et rubriques.	4	3	2	1

Je mets en œuvre actuellement _____ces pratiques dans une _____mesure.
(*toutes, la plupart, certaines de*) (*grande, certaine, faible*)
J'ai l'intention de mettre en œuvre toutes ces pratiques dans une grande mesure.

© Alberta Education, Canada, 2009

En route vers une interprétation commune du niveau de réussite scolaire

« La communication du rendement des élèves est le but principal de la notation... La communication est plus efficace lorsqu'elle est claire et concise; les notes sont certainement concises et elles peuvent être des véhicules de communication claire s'il existe une interprétation commune de la façon dont elles sont déterminées, et par conséquent, de leur sens. » (O'Connor, 1999, p. 11-12).

Les parents demandent souvent : **« Comment mon enfant se débrouille-t-il? »** et les enseignants répondent par une note, une lettre ou un commentaire. Les enseignants leur fournissent parfois une forme de comparaison, comme la moyenne de la classe, ou le rendement de leur enfant comparé aux normes provinciales ou encore, l'ampleur des progrès de leur enfant depuis la dernière évaluation officielle.

Le terme « niveau scolaire » peut prêter à confusion, car on l'emploie pour désigner les notes, le rang au sein de la classe et même les programmes et le passage au niveau scolaire suivant. Pour la plupart des élèves, le « niveau scolaire » qui désigne l'année scolaire et le « niveau scolaire » qui désigne le programme sont une seule et même chose. Toutefois, certains élèves exigent plus ou moins de temps pour faire la preuve qu'ils ont atteint les normes acceptables basées sur le programme d'études pour la matière ou le cours.

> « Pour le cerveau de certains apprenants, l'apprentissage de la lecture se fait *normalement* vers l'âge de 3 ou 4 ans. Pour d'autres, l'âge *normal* est de 8 ans. Dans les faits, il peut y avoir un écart de quelques mois à cinq ans pour les cerveaux normaux durant leur croissance. » (Jensen, 1998, p. 34)
>
> « Étonnamment, il n'y a pas de calendrier pour l'apprentissage de la lecture. Des différences de trois ans sont normales. Certains enfants sont prêts à lire à 4 ans, d'autres tout aussi normaux, ne sont prêts qu'à 7 ans, ou même 10. » (Jensen, 1998, p. 23)

Pour améliorer la clarté de la communication, il est nécessaire de dégager les divers sens du terme « niveau » :

- un placement;
- une note indiquant la performance;
- un niveau de réussite basé sur les programmes d'études.

La question principale est de déterminer lequel de ces sens communique l'information la plus précise et la plus représentative sur l'apprentissage de l'élève, afin de renseigner les élèves, les parents et les autres personnes qui ont un droit légitime à cette information. Il est également nécessaire d'aborder la question de l'utilisation des symboles pour la communication du rendement des élèves. Ces symboles peuvent facilement prêter à confusion à défaut d'une interprétation commune de leur sens.

© Alberta Education, Canada, 2009

Les enseignants se demandent souvent comment interpréter et communiquer les renseignements sur le rendement et les progrès de leurs élèves. Ils communiquent leur rendement et leurs progrès depuis des années, mais ils continuent à s'interroger sur des questions importantes pour lesquelles il n'existe aucune réponse facile, par exemple : « Comment un enseignant destinataire sait-il si un élève réussit au niveau attendu en anglais, en études sociales, en français, en mathématiques et en sciences? »

Qu'est-ce que la communication du niveau de réussite scolaire signifie pour les élèves?

Grâce à la mise en œuvre de la communication du niveau de réussite scolaire, la communication sur l'apprentissage des élèves sera plus claire et les élèves connaîtront des transitions plus harmonieuses d'une année à l'autre de leur scolarisation. Pour les élèves inscrits de la 1re à la 9e année, le placement est fondé habituellement sur l'âge de l'élève et correspond au nombre d'années d'études de l'élève. Toutefois, la classe que fréquente un élève n'indique pas nécessairement le programme ou le niveau scolaire des programmes d'études qu'il suit.

Par exemple, on placerait probablement un élève de 10 ans dans la classe de 5e année avec d'autres élèves de son âge qui en sont à leur cinquième année de scolarité, même s'il travaillait à atteindre les résultats du programme de français de 4e année.

Les enseignants demandent parfois : « Pourquoi ne pas simplement garder l'élève au même niveau deux années consécutives? Si l'élève n'a pas démontré les résultats d'apprentissage pour une année en particulier, peut-être qu'il devrait *répéter* son année? »

De nombreuses études ont été consacrées à la question du redoublement. Cette recherche nous renseigne sur la manière dont le niveau de réussite scolaire peut servir à soutenir les décisions concernant un programme efficace.

Selon Shepard et Smith (1989, p. 215)

> « La méta-analyse de nombreuses études révèle que les élèves à risque qui ont été promus réussissent au même niveau ou à des niveaux supérieurs à ceux d'élèves à risque comparables qu'on a fait redoubler et qui ont passé deux ans, plutôt qu'un, à un niveau donné. De plus, les élèves ayant redoublé ne sont pas, au départ, meilleurs que des enfants comparables ayant été promus, dans les mesures d'adaptation personnelle et psychologique : idée de soi-même, attitudes envers l'école et assiduité. »

Leur analyse a aussi conclu :

> « Des études d'envergure auprès de décrocheurs et de diplômés révèlent que plus de décrocheurs que de diplômés ont redoublé à un moment ou à un autre de leur carrière scolaire. Le redoublement accroît la probabilité de décrochage éventuel de 20 à 30 pour cent, même en contrôlant la réussite et en tenant compte des facteurs socioéconomiques et du sexe. »

© Alberta Education, Canada, 2009

En conclusion de leurs travaux, Shepard et Smith recommandent que « pour les enfants dont le rendement est nettement inférieur à la moyenne du niveau scolaire, la solution la plus efficace n'est pas le redoublement mais le passage accompagné d'enseignement correctif. »

Une recherche plus récente est arrivée à la même conclusion. Shane Jimerson (2001) a étudié des recherches sur le redoublement effectuées entre 1990 et 1999. « Des 175 comparaisons de réussite scolaire, neuf favorisaient le redoublement des élèves, alors que 82 préconisaient le passage des élèves. » Il a conclu : « Ni le redoublement, ni le passage ne semblent répondre aux besoins des élèves à faible rendement. »

L'utilisation du niveau de réussite scolaire et les preuves à l'appui du rendement fournissent à l'enseignant destinataire des renseignements sur où débuter le programme des élèves qu'il accueille. « Malheureusement, nos images de l'école ressemblent à celle d'une usine. L'école est donc très standardisée. Mais les enfants ne sont pas issus du même moule. Le défi consiste à amener les enseignants à remettre en question la notion uniformisée de l'école, puis à aider les enfants à découvrir qu'il y a un meilleur moyen d'apprendre à l'école. » (Tomlinson, 1996)

La différenciation de l'enseignement dans une même classe semble une meilleure méthode que le redoublement. **Le problème est de savoir où se situe un élève par rapport aux programmes d'études et d'établir une programmation scolaire qui permettra à cet élève de réussir.**

Qu'est-ce que la communication du niveau de réussite scolaire signifie pour les enseignants?

Chaque décision relative à la programmation scolaire est unique et doit être considérée pour le plus grand profit de l'élève. Toutefois, la recherche appuie surtout les décisions basées sur la différenciation (annexe IV). Ainsi, pour les élèves dont le niveau de réussite scolaire est inférieur ou supérieur au niveau où ils sont inscrits, on satisfait mieux à leurs besoins si on les regroupe avec leurs camarades du même âge. Pour ce faire, les élèves peuvent étudier le même contenu que leurs homologues, mais l'enseignant ajuste les attentes en matière d'habiletés et de processus en fonction de leurs besoins.

Par exemple, durant une étude du gouvernement municipal avec des élèves de 6e année, l'enseignant pourrait s'attendre à ce que les contributions et les réponses orales et écrites des élèves au-dessous du niveau soient semblables à ce que l'on pourrait s'attendre d'élèves de 9 ou 10 ans. De même, il pourrait s'attendre à ce que les contributions et les réponses des élèves avancés soient similaires à celles d'élèves de 13 ou 14 ans. Même si elles constituent un défi, de telles adaptations ne représentent pas une tâche impossible pour les enseignants. Lorsque des professionnels qualifiés mettent en œuvre efficacement la différenciation, il en résulte un environnement d'apprentissage favorable pour tous les élèves.

Les enseignants doivent être conscients des résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études au niveau où ils enseignent, ainsi que des résultats d'apprentissage qui se situent au-dessus et au-dessous de ce niveau afin de

© Alberta Education, Canada, 2009

répondre aux forces et aux besoins d'une vaste gamme d'élèves. La façon dont les enseignants répondront aux besoins des élèves qui atteignent la norme d'excellence à leur niveau dépendra de la politique de leur autorité scolaire, selon qu'elle met l'accent sur l'enrichissement horizontal ou vertical.

Proposer des occasions d'apprentissage aux élèves dans une classe normale ne signifie pas que tous les élèves participent aux mêmes activités ou expériences d'apprentissage. Dans chaque salle de classe, les élèves apprennent à des rythmes différents et de façons différentes. Souvent, certains d'entre eux poursuivent des résultats d'apprentissage d'un niveau différent de celui de la majorité de leurs camarades de classe. Dans ces conditions, il est essentiel que les enseignants fassent la distinction entre l'enseignement et l'évaluation.

> Par exemple, il est très possible dans une « classe de mathématiques de 8e année » qu'un ou plusieurs élèves cherchent encore à atteindre les résultats d'apprentissage de mathématiques de 7e année ou même de 6e année. Pour ces élèves, l'enseignant fournit des occasions d'apprentissage leur permettant d'atteindre, avec succès, les résultats d'apprentissage au niveau du programme qu'ils poursuivent. L'enseignant recueillera alors un ensemble de preuves à l'appui du niveau du programme atteint par ces élèves.

De même, certains élèves peuvent travailler à différents niveaux scolaires selon la matière.

> Par exemple, un élève qui a atteint les résultats d'apprentissage de 5e année en français peut avoir atteint seulement des résultats d'apprentissage de 4e année en mathématiques.

La détermination du niveau de réussite scolaire, conformément aux pratiques ou aux principes d'évaluation en salle de classe précisés aux pages 8 à 14, indique aux élèves, aux parents et aux autres personnes qui sont en droit de le savoir, le niveau d'un programme d'études que l'élève a atteint.

Pour les enseignants, il est tout aussi important de savoir où commencer l'enseignement d'une matière pour cet élève durant l'année scolaire suivante en se basant sur les programmes d'études. L'enseignant destinataire est conscient du placement de l'élève selon un programme d'études donné et peut alors lui fournir un programme au niveau approprié.

En 3e, 6e et 9e années, on peut s'interroger sur le besoin ou l'attente d'une corrélation positive entre le niveau de réussite scolaire attribué à l'élève par l'enseignant et l'atteinte de la norme acceptable aux tests de rendement provinciaux. On s'attend généralement à une bonne corrélation. Il peut toutefois y avoir des cas où le rendement d'un élève à un test provincial est différent du niveau de réussite scolaire attribué par l'enseignant. Par exemple, à la fin de l'année scolaire, l'enseignant peut indiquer, pour un élève inscrit en 3e année, que ce dernier a obtenu un rendement de 3e année en anglais. Toutefois, le niveau de l'élève est inférieur à la norme acceptable en lecture et en écriture au test de rendement d'anglais de 3e année.

Ceci peut se produire pour diverses raisons. **Le jugement de l'enseignant sur le niveau de réussite scolaire se base sur un ensemble de preuves recueillies au**

© Alberta Education, Canada, 2009

cours d'une année entière et comporte des exemples du rendement de l'élève dans tous les domaines du programme d'anglais, pas seulement en lecture et en écriture. Les questions des tests de rendement utilisent un échantillon représentatif des connaissances que les élèves doivent démontrer durant deux courtes périodes lorsqu'on les soumet à deux séances du test de rendement d'anglais.

Le jugement de l'enseignant sur la réussite prend en compte les domaines du programme d'anglais (expression verbale, visualisation, écoute et représentation) qui ne peuvent pas être mesurés par écrit. Il est aussi possible qu'à une date donnée, qui peut être celle du test de rendement provincial, un élève remette une démonstration atypique de ce qu'il est normalement capable de produire. Pour ces raisons, on ne peut vraisemblablement pas s'attendre à ce que le jugement de l'enseignant sur le niveau de réussite scolaire basé sur les programmes d'études corresponde, dans chaque cas, au résultat obtenu au test de rendement provincial.

Qu'est-ce que la communication du niveau de réussite scolaire signifie pour les parents?[1]

L'exigence énoncée dans la section, *L'évaluation – Fondement de la communication du rendement de chaque élève,* du *Guide de l'éducation – Maternelle – 12e année*, stipule que les parents doivent être tenus au courant du niveau de réussite scolaire de leur enfant.

> « Il revient aux directeurs d'école de déterminer de quelle façon cette politique sera mise en œuvre, en collaboration avec les enseignants, les parents et les conseils d'école, conformément aux politiques connexes du conseil scolaire. La communication peut prendre diverses formes, qu'il s'agisse de rencontres parents-enseignants, de l'évaluation des portfolios d'élèves, de bulletins scolaires ou d'exemples de travaux d'élèves.
>
> Souvent, les enseignants ont recours à des plans d'intervention personnalisés (PIP) lorsqu'il existe un écart important entre le niveau de rendement de l'élève et son année scolaire. »
>
> **Source :** Évaluation des élèves – Maternelle – 9e année (*Guide de l'éducation – Maternelle – 12e année*) septembre 2006, ©Alberta Education, Alberta, Canada, p. 106.

Une communication efficace sur l'apprentissage nécessite de dialoguer au moment opportun avec les parents. Une telle communication encourage et appuie l'apprentissage et le développement des élèves. Les renseignements sur leur rendement scolaire, communiqués de façon constructive par le niveau de réussite scolaire, permettent aux élèves d'orienter efficacement leurs énergies. Ces mêmes renseignements fournissent aux parents des renseignements dont ils peuvent se servir pour aider leurs enfants et aident les enseignants et les autres intervenants qui travaillent avec les élèves à planifier et à mettre en œuvre d'autres occasions d'apprentissage.

[1] Alberta Education va publier une brochure sur la communication du niveau de réussite scolaire destiné aux parents.

CE QU'EST ET *CE QUE N'EST PAS* LE NIVEAU DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Le niveau de réussite scolaire EST :	**Le niveau de réussite scolaire N'EST PAS :**
• un jugement de l'enseignant, exprimé de trois façons : atteint, au-dessus ou au-dessous, et ce, par rapport aux résultats d'apprentissage d'une matière donnée et par rapport au niveau scolaire de l'élève.	• l'équivalent d'un niveau scolaire, exprimé sous forme de nombre décimal et basé sur un test d'une maison d'édition
• basé sur une grande variété d'évaluations échelonnées sur une longue période	• basé sur un test unique
• ce que l'élève sait et peut démontrer relativement aux résultats d'apprentissage	• basé sur des facteurs comme la remise des devoirs, la ponctualité, la participation, l'attitude, la tenue, l'effort et le comportement
• conçu pour fournir un processus harmonieux de collecte des données dans le but d'améliorer l'évaluation et le rendement de l'élève grâce à une meilleure évaluation du programme à plusieurs niveaux du système d'éducation	• un mécanisme pour évaluer les écoles ou les administrations scolaires
• critérié relativement aux résultats de l'apprenant	• autoréférentiel ou normatif
• conçu pour les élèves suivant un programme d'études cloisonné	• conçu pour les petits groupes d'élèves qui ne suivent pas un programme d'études cloisonné
• un moyen d'informer les parents sur le rendement de leur enfant relativement aux programmes d'études cloisonnés	• un moyen d'informer les parents sur le rendement de leur enfant comparativement à un groupe de pairs

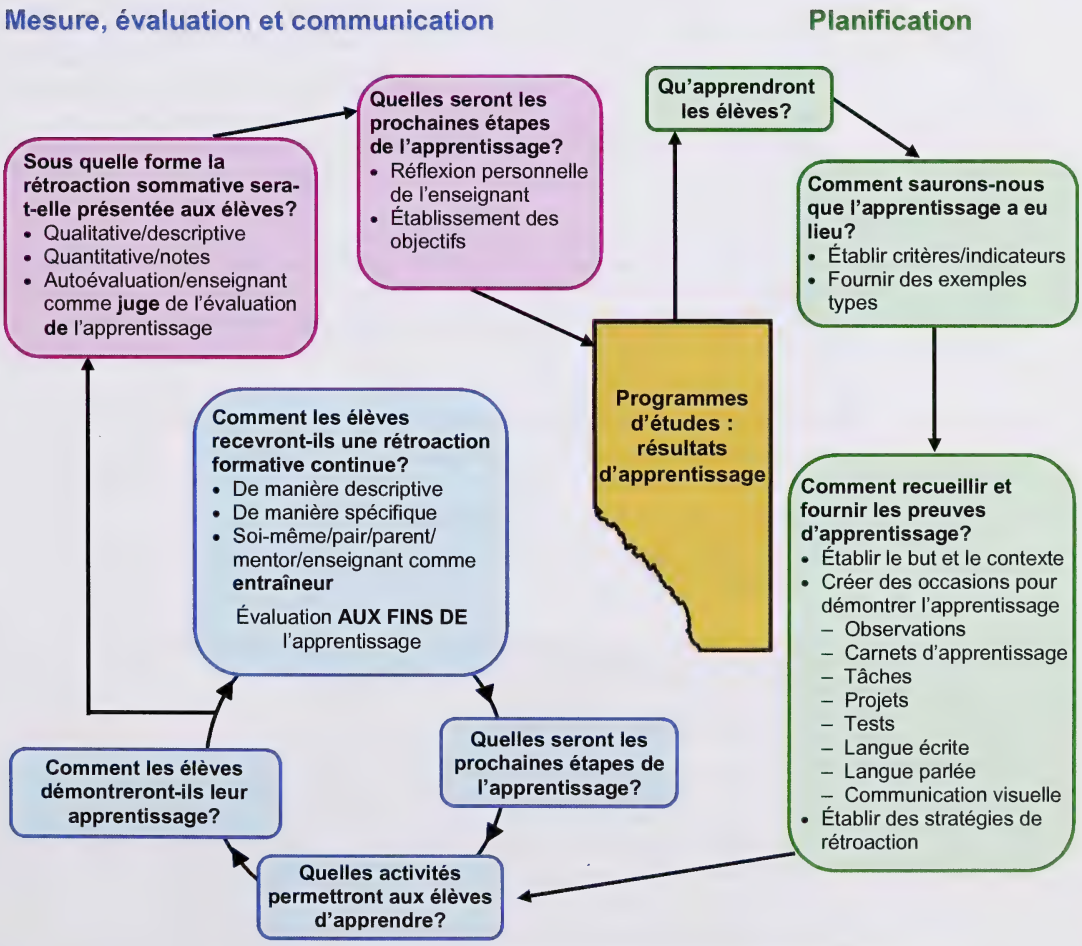
© Alberta Education, Canada, 2009

Pour commencer

Les enseignants, dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles, portent des jugements sur l'apprentissage de leurs élèves. Ce guide se veut un appui et un encouragement pour les enseignants dans leurs jugements professionnels de la réussite de leurs élèves.

L'illustration ci-dessous, tirée du document de l'AAC, *A Framework for Student Assessment,* (2005), nous rappelle que les programmes d'études sont le fondement de l'enseignement offert aux élèves. Les programmes d'études définissent ce que les élèves apprendront et démontreront. Il revient aux enseignants de déterminer comment savoir qu'un apprentissage a eu lieu, tout en tenant compte des besoins en matière d'apprentissage des élèves individuels et en prenant des décisions d'ordre pédagogique à la lumière de ces besoins.

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN CLASSE



Source : *A Framework for Student Assessment,* 2e éd., 2005, utilisation autorisée.

© Alberta Education, Canada, 2009

Les enseignants déterminent ce qu'ils recueilleront pour fournir un ensemble de preuves d'apprentissage. « Bref, un ensemble de preuves répond à la question : « Que doivent faire les élèves pour convaincre les enseignants qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage? » (adapté de Asp, 2001). Le but d'un ensemble de preuves est de fournir des données qui permettront aux enseignants de justifier le niveau de réussite scolaire d'un élève. Ces preuves doivent se baser sur une grande variété d'occasions pour les élèves de manifester leurs connaissances, car différents élèves expriment leurs connaissances de différentes façons.

Les enseignants sont les plus qualifiés pour évaluer l'apprentissage des élèves, car ils sont les plus près d'eux. Ils recueillent quotidiennement une variété de preuves et conséquemment, ils possèdent plus de renseignements sur l'apprentissage des élèves que ne pourrait jamais leur révéler une évaluation préparée par l'autorité scolaire, la province ou une maison d'édition. (annexes IV, V et VI)

Les enseignants déterminent également quelles activités permettront aux élèves d'apprendre et comment les élèves démontreront leur savoir. Certains élèves auront besoin de plus de temps ou « d'encadrement » que d'autres afin de donner la preuve qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage. Ces élèves auront donc plus besoin de rétroaction formative et d'occasions d'apprentissage.

Les élèves recevront périodiquement des commentaires sommatifs qui les informeront de jusqu'à quel point ils ont atteint les résultats d'apprentissage. Les résultats de ce processus fourniront à l'enseignant des renseignements sur les prochaines étapes de l'apprentissage de certains élèves.

Dans la planification pour l'évaluation des résultats d'apprentissage, Stiggins (2001, p. 30) propose un modèle très utile composé de cinq domaines de prise de décisions distincts. La réflexion sur chacun des cinq domaines renforce la validité et la fiabilité de tout processus d'évaluation. Ces cinq domaines sont les suivants :

1. Définir des **objectifs clairs** d'évaluation;
2. Définir des **cibles claires et adaptées** ou résultats d'apprentissage;
3. Sélectionner des **méthodes adéquates** (ex. : réponse sélectionnée, réponse construite, évaluation de la performance ou conversations personnelles);
4. Rassembler un **échantillon adéquat** d'éléments;
5. **Contrôler les préjugés** ou d'autres sources de distorsion des résultats de l'élève.

L'étude des questions suivantes aidera les enseignants à déterminer comment travailler avec les élèves dans leurs classes.

1. Qu'apprendront les élèves?

Toutes les expériences d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation reposent sur les programmes d'études élaborés par le Ministère et tiennent compte et répondent aux besoins en matière d'apprentissage des élèves individuels. Il s'agit d'un document officiel agréé par le ministre de l'Éducation stipulant :

- les connaissances et les compétences que l'on s'attend des élèves;
- l'acquisition, dans le temps, de ces connaissances et compétences.

© Alberta Education, Canada, 2009

Chaque matière organise les éléments de manière différente, mais toutes intègrent :

- l'énoncé de l'**objectif** du programme, appelé parfois **raison d'être et philosophie**;
- un ensemble de **résultats d'apprentissage généraux (RAG)**; et
- un ensemble de **résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)**.

Certaines matières renferment aussi des renseignements plus détaillés, représentés par des puces, des indicateurs ou des exemples.

2. Comment établir un lien entre l'évaluation et les programmes d'études?

Quand on considère comment évaluer les élèves, il est important qu'il y ait une correspondance entre le niveau de capacité cognitive exigé dans l'outil d'évaluation et le niveau de capacité implicite dans les résultats d'apprentissage du programme d'études. Benjamin Bloom a établi une taxonomie, outil très utile pour les enseignants. Une version simplifiée de cette taxonomie est présentée ci-dessous :

La taxonomie de Bloom

Niveaux de capacité cognitive	Attributs
Évaluation	Juger
Synthèse	Créer
Analyse	Expliquer
Application	Utiliser
Compréhension	Comprendre
Acquisition de connaissances	Savoir

Par exemple, si, pour atteindre un résultat d'apprentissage, les élèves doivent travailler au niveau de l'analyse, mais que les outils d'évaluation utilisés ne font appel qu'à l'acquisition de connaissances, on n'obtiendra pas une preuve suffisante que l'élève a atteint ce résultat d'apprentissage. L'une des manières de permettre aux élèves de démontrer des niveaux plus élevés de capacité cognitive est d'assurer une correspondance entre l'évaluation et les différents éléments d'un programme d'études.

Par leur structure même, les tâches d'évaluation assurant des liens multiples avec l'**objectif**, les **RAG** et les **RAS** et, s'il y a lieu, avec les **puces**, permettent mieux aux élèves de faire preuve de leurs connaissances et de leurs compétences. Les évaluations établies de cette manière permettent aux enseignants de recueillir un ensemble de preuves pour juger le niveau de réussite scolaire.

© Alberta Education, Canada, 2009

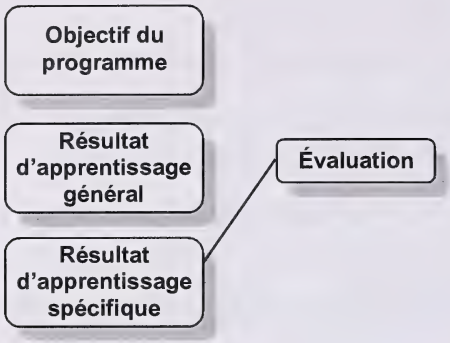


Figure 1 – Lien minimal

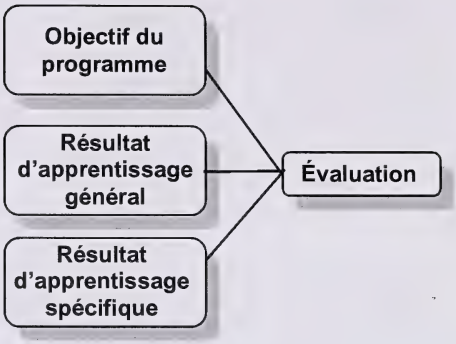


Figure 2 – Liens multiples

Les évaluations ne mettant en jeu qu'un nombre minimal de liens avec un programme d'études risquent de banaliser l'apprentissage (Figure 1). Au contraire, les évaluations mettant en jeu des liens multiples à différents éléments du programme fournissent aux élèves des occasions de faire la synthèse de leurs connaissances au cours de leurs expériences d'évaluation (Figure 2). Les évaluations doivent donner aux élèves l'occasion de montrer qu'ils ont atteint l'ensemble des résultats d'apprentissage présentés dans le programme d'études.

Voir plus loin – L'annexe V donne des exemples et des renseignements précis sur la manière dont les expériences d'évaluation peuvent être liées aux programmes d'études.

On y présente deux exemples pour chacune des matières suivantes : anglais, études sociales, mathématiques et sciences. Le premier exemple illustre une tâche d'évaluation qui correspond à un seul résultat d'apprentissage. Le deuxième exemple illustre une tâche d'évaluation ayant plusieurs liens au programme d'études.

3. Comment vais-je recueillir des preuves que les élèves ont compris?

Un ensemble de preuves sert de base au jugement professionnel éclairé du niveau de réussite scolaire de chaque élève. Cet ensemble est recueilli grâce à un processus de validation des données en intégrant des observations d'apprentissage, des conversations avec les élèves et les produits créés par les élèves (comprenant aussi les résultats aux tests et aux examens) (Davies, 2000).

Les preuves d'apprentissage des élèves qui sont recueillies de cette façon respectent les styles d'apprentissage individuels et les intelligences multiples des élèves. Par exemple, un élève qui montre une certaine compréhension à l'écrit peut en être incapable à l'oral. Toutefois, il a montré qu'il possède une compréhension du résultat d'apprentissage. Un autre élève peut communiquer une compréhension du résultat d'apprentissage par le truchement de la danse ou de l'art dramatique, sans pouvoir exprimer sa compréhension par écrit.

© Alberta Education, Canada, 2009

Il est important d'assurer la participation des élèves en ce qui concerne la collecte des données et « nous devons sans cesse nous rappeler que le but ultime de l'évaluation est de permettre aux élèves de s'évaluer eux-mêmes » (Costa, A., de Davies, A. 2000, p. 67).

On peut amener les élèves à participer activement à l'aide de portfolios, de conférences dirigées par les élèves et de conversations personnelles. Les élèves peuvent être des partenaires dans le processus d'évaluation en participant à l'établissement des critères, en comparant leur travail aux critères, et en établissant des objectifs personnels pour leur apprentissage.

Les preuves recueillies aux fins de l'évaluation doivent être conservées afin d'appuyer les jugements des enseignants. Les dossiers écrits, les portfolios d'élèves (électroniques ou imprimés), les photos, enregistrements et bandes vidéo sont certaines des méthodes utilisées par les enseignants pour conserver les preuves d'apprentissage de leurs élèves.

> **Utilisez seulement un nombre réduit d'évaluations majeures en classe mais assurez-vous que celles-ci mesurent les résultats d'apprentissage d'une importance majeure.**
>
> Popham, 2001, p. 104

4. Comment le niveau de réussite scolaire est-il déterminé?

L'enseignant détermine le niveau de réussite scolaire pour un cours donné en se rapportant aux résultats d'apprentissage et en se basant sur le rendement de l'élève à partir d'une variété d'évaluations menées tout au long de l'année. Quel que soit son rang au sein de la classe, le niveau de réussite scolaire d'un élève est basé sur les preuves de ce qu'il connaît et de ce qu'il peut faire, relativement au programme d'études.

En examinant les preuves obtenues grâce à la validation des données (c.-à-d. les observations, les échanges et les produits), la fiabilité et la validité des jugements des enseignants augmentent. Le niveau de réussite scolaire qui est déterminé de cette façon fera plus précisément la démonstration des résultats d'apprentissage qu'un niveau de réussite scolaire basé sur une seule preuve. Le document, *Norme de qualité de l'enseignement* (p. 52-53), aborde ainsi cette question : « Choisissez et élaborez une variété de stratégies et d'instruments d'évaluation en classe afin d'évaluer la gamme complète des objectifs d'apprentissage. »

Dans le cours d'anglais, le programme doit tenir compte du fait que les gens utilisent la langue pour penser, communiquer et apprendre. Les six arts du langage (écoute, expression verbale, visionnage, représentation, lecture et écriture) sont les véhicules à l'aide desquels les élèves démontrent l'atteinte des résultats d'apprentissage en anglais. Les élèves doivent démontrer leur capacité de comprendre et de créer une variété de textes sous diverses formes (imprimée, auditive, orale, visuelle, kinesthésique et multimédia).

Les élèves peuvent ne pas avoir les mêmes aptitudes avec chaque forme d'art du langage ou de chaque type de texte. Par exemple, un élève peut être plus en mesure de démontrer l'atteinte des résultats d'apprentissage à l'aide d'un médium visuel qu'à l'aide d'un médium imprimé. Toutefois, le niveau de

© Alberta Education, Canada, 2009

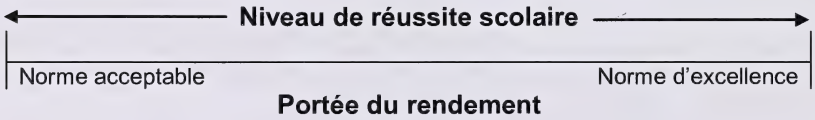
réussite scolaire communiqué à Alberta Education à la fin de l'année se fonde sur le jugement professionnel de l'enseignant et tient compte de l'ensemble de preuves recueillies tout au long de l'année, plutôt que sur l'un ou l'autre des résultats d'apprentissage (général ou spécifique) ou sur l'un des six arts du langage du programme d'anglais.

En mathématiques, les enseignants recueillent des preuves de réussite dans quatre domaines : le nombre, les régularités et les relations, la forme et l'espace, la statistique et la probabilité. Ils recueillent aussi des preuves sur les *processus mathématiques* : la communication, les liens, l'estimation et le calcul mental, la résolution des problèmes, le raisonnement, la technologie et la visualisation, et sur la *nature des mathématiques* : les régularités, la constante, les dimensions (taille et échelle), le nombre, la quantité, les relations, la forme et l'incertitude.

Un élève peut démontrer l'atteinte des résultats d'apprentissage de façon morcelée. Par exemple, un élève peut démontrer une compréhension des résultats d'apprentissage à un niveau donné en géométrie et à un autre niveau en numération. **Toutefois, le niveau de réussite scolaire communiqué à Alberta Education à la fin de l'année, est basé sur le jugement professionnel de l'enseignant et tient compte de l'ensemble des preuves recueillies tout au long de l'année, et non de l'un ou l'autre des quatre domaines.**

La complexité et la diversité de l'apprentissage des élèves exigent que les enseignants portent des jugements professionnels en fonction des résultats d'apprentissage visés afin de déterminer le niveau scolaire atteint par l'élève au cours de l'année. Il peut être utile de se rappeler que le niveau de réussite scolaire est un jugement porté à la lumière de l'ensemble du programme scolaire. Grâce à leurs commentaires dans les bulletins scolaires, les enseignants ajoutent de la « couleur » et facilitent la distinction entre les compétences fortes et celles à améliorer.

Dans une classe typique, les élèves feront preuve d'une vaste gamme de rendements, dont la majorité se situeront au niveau de réussite scolaire correspondant au niveau où ils sont inscrits.



Par exemple, Alberta Education reconnaît, en établissant des seuils de réussite pour la norme acceptable des tests de rendement provinciaux (environ 50 pour cent), qu'il n'est pas nécessaire que les élèves « maîtrisent » tous les résultats d'apprentissage à un niveau particulier du programme scolaire pour qu'on considère qu'ils aient atteint le niveau de réussite scolaire d'une matière donnée.

Pour aider à formuler des jugements, il serait utile de disposer d'un continuum d'échantillons de travaux d'élèves. La constitution d'un tel ensemble pourrait être une activité du personnel de la communauté d'apprentissage professionnelle. Ce processus aidera les enseignants à arriver à une interprétation commune des normes intégrées au programme d'une matière et de ce

© Alberta Education, Canada, 2009

que cela signifie d'avoir atteint « un niveau de réussite » particulier. **Ce que signifie « être au niveau de réussite » dépend du jugement de l'enseignant, basé sur un ensemble de preuves recueillies au long de l'année, que l'élève aura une chance raisonnable de réussir au niveau suivant du programme scolaire.**

Voici une façon pour le personnel d'arriver à une interprétation commune :

- choisir un domaine précis d'une matière;
- recueillir des exemples de travaux d'élèves dans ce domaine;
- organiser le travail des élèves pour en exposer la progression;
- faire correspondre le travail de l'élève aux résultats d'apprentissage du niveau visé, tels que décrits dans le programme d'études.

Ce processus conduira à l'élaboration d'un ensemble homogène d'éléments de référence qui démontreront les résultats d'apprentissage du niveau visé, tels que décrits dans le programme d'études. Il favorisera également l'uniformité des communications sur le niveau de réussite scolaire tant pour un niveau donné qu'entre les niveaux.

5. Qu'en est-il de la communication, à Alberta Education, du niveau de réussite scolaire des élèves inscrits aux programmes d'immersion française tardive ou d'anglais langue seconde, ainsi que des élèves qui suivent des cours de la série « Connaissances et employabilité »?

Pour les élèves inscrits aux programmes d'immersion française tardive, il n'existe pas de programme d'études obligatoire de la 7e à la 9e année en French language arts. Il ne serait donc pas approprié de communiquer le niveau de réussite scolaire avant que les élèves ne commencent à suivre le programme de French language arts conçu pour l'immersion tardive.

Les résultats des élèves d'anglais langue seconde doivent être communiqués selon les résultats d'apprentissage d'anglais et de mathématiques seulement si assez de renseignements d'évaluation sont disponibles pour porter un tel jugement. Dans les deux cas, si un enseignant ne dispose pas de renseignements suffisants, le code « NA » ou « Not available » peut alors être utilisé.

Pour les élèves qui suivent le cours d'anglais de huitième année de « Connaissances et employabilité » et qui ont atteint les résultats d'apprentissage de ce cours, le niveau de réussite scolaire serait « atteint ». S'ils n'ont pas atteint les résultats d'apprentissage de ce cours d'anglais, il convient de communiquer le niveau de réussite scolaire qui aurait été établi avant le début du cours de la série « Connaissances et employabilité ».

6. Qu'en est-il de la communication des résultats pour les élèves ayant un plan d'intervention personnalisé (PIP)?

En ce qui concerne la communication du niveau de réussite scolaire des élèves ayant un PIP, il existe principalement deux catégories d'élèves : ceux bénéficiant d'un **programme adapté** et ceux dotés d'un **programme modifié**. La grande majorité des élèves ayant des besoins scolaires spéciaux ont un programme adapté.

© Alberta Education, Canada, 2009

Les élèves bénéficiant d'un **programme adapté** travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études de l'Alberta, mais souvent à un niveau différent de leur niveau d'inscription, dans une ou plusieurs matières. Des adaptations sont introduites permettant à l'élève de participer activement à son apprentissage.

Voici certaines de ces adaptations :

- ressources dans des formats alternatifs (ex. : braille, livres sur cassette);
- stratégies d'enseignement (ex. : recours à des interprètes et repères visuels);
- procédures d'évaluation (ex. : examens oraux, temps supplémentaire et scribes);
- adaptation du rythme et séquencement des habiletés;
- matériel pédagogique;
- technologie d'aide et équipement spécialisé;
- services supplémentaires;
- changement d'environnement.

Le PIP de l'élève doit refléter ces adaptations. Les élèves bénéficiant de programmes adaptés sont évalués selon le programme établi bien qu'ils aient besoin d'une adaptation pour l'évaluation afin de démontrer leur niveau de compétences et de connaissances. **À l'aide de l'évaluation, les enseignants communiqueront le niveau de réussite scolaire des élèves bénéficiant d'un programme adapté basé sur les résultats d'apprentissage de l'année d'études utilisée pour l'établissement du programme du PIP, et ce, par rapport au niveau scolaire dans lequel l'élève est inscrit.** Le niveau scolaire du programme offert aux élèves doit être indiqué dans le PIP sous « Niveau actuel de rendement et de réussite des élèves ».

Les élèves doués bénéficient d'une autre forme de programme adapté. Ces élèves suivent les mêmes programmes d'études cloisonnés, mais peuvent être nettement plus en avance dans un ou plusieurs domaines par rapport à leurs pairs. Pour eux, les adaptations peuvent consister en un rythme d'apprentissage plus rapide, un accent mis sur des processus cognitifs plus complexes, des recherches indépendantes et la possibilité de consulter des mentors et d'accéder à des ressources non disponibles ou non adaptées à la plupart de leurs camarades.

Les élèves ayant un **programme modifié** ne suivent pas le **programme d'études cloisonné**, mais suivent un programme basé sur les aptitudes à la vie quotidienne, les compétences de base et les aptitudes à l'étude, ce qui est inscrit dans leur PIP. Les programmes modifiés comportent des résultats d'apprentissage spécialement sélectionnés pour répondre à leurs besoins éducatifs spéciaux. Par exemple, un élève d'une classe de 5e année en français peut travailler sur la reconnaissance des signes courants et l'utilisation du téléphone, et un élève d'une classe de 9e de mathématiques peut apprendre à faire de la monnaie ou à gérer son allocation. Les élèves bénéficiant de programmes modifiés peuvent également avoir accès à des formats alternatifs, à

© Alberta Education, Canada, 2009

des équipements spécialisés et à d'autres services et supports selon les besoins. L'évaluation de ces élèves est réalisée en fonction des objectifs fixés dans leur PIP.

7. **Qu'en est-il des élèves ne suivant aucun programme d'études cloisonné?**

Un petit nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux pourront ne pas suivre de programmes d'études cloisonnés. Pour ces élèves, on n'indiquera aucun niveau de réussite scolaire dans aucune matière. Dans ce cas, **ce qui sera communiqué sera l'atteinte d'objectifs particuliers dans les domaines suivants :**

Aptitudes à la vie quotidienne : aptitudes qui aideront l'élève à devenir indépendant à la maison, à l'école et dans la collectivité.

Compétences de base : communication, comportement en classe, motricité globale et motricité fine.

Maturité scolaire : aptitudes permettant à l'élève d'être prêt à commencer les études de la 1re année et des années suivantes.

Pour chacun de ces domaines d'aptitudes, les enseignants indiqueront dans quelle mesure l'élève a atteint les objectifs de son PIP, c'est-à-dire si **tous, la plupart, certains** ou **aucun** des objectifs ont été atteints. Si aucun objectif n'a été atteint pour un ou plusieurs des domaines d'aptitudes, les enseignants indiqueront « sans objet » pour ces domaines.

8. **Comment le NRS est-il communiqué à Alberta Education?**

Un exemple du format de communication du niveau de réussite scolaire (NRS) et des directives qui s'y rapportent est présenté à l'annexe VII. Ce formulaire de communication indique le NRS et fournit les renseignements pertinents en vue de la communication du NRS à Alberta Education de trois façons : atteint, au-dessus ou au-dessous. De manière à assurer la confidentialité des données NRS, la transmission des données doit s'effectuer électroniquement via Edulink.

En général, le logiciel sur les données des élèves est mis à jour pour faciliter la saisie et le transfert des données NRS via Edulink. Certains fournisseurs de logiciels n'ont pas mis à jour leur système pour la saisie des données NRS. Dans ce cas, on peut utiliser le logiciel Edulink pour la saisie du NRS 2006-2007 et des années suivantes. Un bulletin technique spécialisé fournissant de plus amples renseignements et des instructions détaillées sur la saisie des données NRS, le format des données, les conventions relatives aux noms et au transfert des fichiers sera publié à la fin 2006.

9. **Comment le NRS doit-il être communiqué aux parents et aux élèves?**

La manière dont les enseignants communiquent le NRS d'un élève aux parents/tuteurs est généralement plus fréquente et plus complète que ne l'exigent les directives de communication d'Alberta Education et relève d'une décision locale de l'enseignant, de l'école et de l'autorité scolaire en

© Alberta Education, Canada, 2009

relation avec les critères établis dans *Guide de l'éducation : Maternelle à la 12e année*. La communication du NRS à Alberta Education de trois façons : atteint, au-dessus ou au-dessous, ne limite pas la manière dont les enseignants communiquent le rendement des élèves aux parents ou tuteurs.

© Alberta Education, Canada, 2009

DEUXIÈME PARTIE

Mises en situation/ Exemples typiques

© Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2009

Sujets de discussion

Cette section propose cinq mises en situation conçues pour stimuler la discussion au sein du personnel à propos de la détermination du niveau de réussite scolaire. Les mises en situation 1, 4 et 5 sont des adaptations de mises en situation préparées par l'Alberta Assessment Consortium dans le document *Smerging Data: Grading... More Than Just Number Crunching* (2001).

Chaque mise en situation comporte :

- des questions pour stimuler la discussion;
- une base de recherche pour le contenu de la mise en situation;
- des questions pour orienter la réflexion.

Problème : Combien d'évaluations devraient servir à étayer mon jugement du niveau de réussite scolaire?

Mise en situation 1 : Encore des décisions, toujours des décisions!

Après avoir terminé toutes ses corrections pour l'année, M. Brabant sourit en pensant à ses élèves de 6e année. Quel chemin n'ont-ils pas parcouru ensemble! En lisant leurs derniers projets de sciences, il a constaté que tout ce dur travail en avait valu la peine, tout le travail à domicile, les réécritures, les réflexions personnelles et les longues soirées à rédiger des commentaires descriptifs pour ses élèves. Bien sûr, certains élèves ne terminaient pas toujours leurs travaux, ils faisaient des erreurs et la version finale de l'histoire de Jérémie était ennuyeuse. Mais lorsque M. Brabant a commencé à formuler des jugements sur le niveau de réussite scolaire de ses élèves, il devait décider quoi considérer pour arriver à ces jugements. Qu'est-ce qui pourrait représenter équitablement et précisément le niveau de réussite scolaire?

Réfléchissez et discutez

- Que devrait inclure M. Brabant pour déterminer le niveau de réussite scolaire de chacun de ses élèves?
- Comment M. Brabant devrait-il traiter les éléments de preuve contradictoires, ex. : un élève qui réussit bien certains devoirs, mais moins bien d'autres?

La documentation et la recherche indiquent…

La recherche indique que les évaluations formatives et sommatives sont toutes deux utiles. Toutefois, chacune joue un rôle particulier pour aider les élèves et leur fournir des occasions de fonctionner à leur meilleur.

D'après Davies (2000, p. 11), l'évaluation formative est un outil précieux, car l'apprentissage comporte la prise de risques et la possibilité d'erreurs pour ensuite faire les choses différemment. Les erreurs fournissent des preuves pour l'évaluation : elles servent de commentaires pour les apprenants sur ce qui ne fonctionne pas et les aident à imaginer ce qui pourrait fonctionner. À moins que les élèves ne comprennent que les erreurs sont essentielles à leur apprentissage, ils ne voudront peut-être pas prendre les risques nécessaires.

© Alberta Education, Canada, 2009

L'évaluation formative continue favorise ce processus. Si l'évaluation formative a autant de valeur que l'évaluation sommative pour la détermination des notes, les élèves pourront être réticents à prendre des risques de crainte de faire des erreurs qui affecteront leurs notes. En réfléchissant à son année, M. Brabant pense à cette question. L'évaluation formative procure à l'apprenant une rétroaction précieuse qui, utilisée judicieusement, lui assure un plus grand succès aux étapes ultérieures de son apprentissage. L'évaluation formative procure aux élèves une rétroaction continue, l'encadrement, la motivation et l'encouragement à prendre des risques.

Le tableau suivant illustre la relation entre les deux formes d'évaluation.

L'évaluation *aux fins de* l'apprentissage (évaluation *diagnostique* et *formative*)	**L'évaluation *de* l'apprentissage (évaluation *sommative*)**
Vérifie l'apprentissage afin de décider ce qu'il faut faire par la suite, puis offre des suggestions à cet effet. L'enseignement et l'apprentissage sont impossibles à distinguer de l'évaluation.	Vérifie ce qui a été appris à ce jour.
Est conçue pour aider les éducateurs et les élèves à améliorer l'apprentissage.	Est conçue pour fournir des renseignements à ceux qui ne participent pas directement à l'apprentissage et à l'enseignement, ainsi qu'aux éducateurs et aux élèves.
Fournit une rétroaction précise et descriptive continue comme communication officielle ou officieuse.	Recueille les données en un seul nombre, note ou commentaire sous forme de rapports périodiques officiels.
Utilise les évaluations continues portant sur la gamme entière des résultats d'apprentissage, comme un collage ou un album de photos.	Utilise moins d'évaluations centrées sur les résultats d'apprentissage qui ont une importance durable – pensez à une photo officielle.
Met l'accent sur l'amélioration et compare le rendement actuel de l'élève avec ses meilleurs résultats antérieurs, en se basant sur les résultats d'apprentissage pour un niveau donné.	Compare le rendement d'un élève aux résultats d'apprentissage pour un niveau donné.
Fait participer activement l'élève à son apprentissage.	Peut ne pas faire participer activement l'élève à son apprentissage.
N'est pas utilisée aux fins du classement des élèves.	Utilisée aux fins du classement des élèves.

Adapté d'un document inédit de Ruth Sutton, 2001, utilisé avec autorisation et publié dans *Refocus: Looking at Assessment for Learning*, AAC, 2005.

Toutes les évaluations sont importantes, mais elles ne comptent pas toutes pour déterminer les notes. D'après O'Connor (1999, p. 64), l'évaluation formative est essentielle tout au long de l'apprentissage et poursuit deux objectifs : aider les élèves à s'améliorer et éclairer l'enseignant. Les résultats des évaluations sommatives fournissent la majorité des preuves utilisées pour déterminer le niveau de réussite scolaire. Le jugement professionnel d'un enseignant détermine quelles évaluations seront formatives et lesquelles seront sommatives.

© Alberta Education, Canada, 2009

Combien d'évaluations sommatives sont nécessaires pour donner une note de rendement valable en cours d'année et un jugement sur le niveau de réussite scolaire à la fin de l'année? Le nombre minimal le plus utilisé est de 7 à 10 évaluations par semestre pour en déduire une note. Il en résultera un jugement dont la fiabilité pourrait atteindre 0,8 ou plus.

Si le jugement doit représenter une estimation juste de ce que savent et peuvent faire les élèves à un moment précis, alors seules des preuves qui reflètent l'acquisition de ces connaissances et compétences doivent servir afin de parvenir à un tel jugement. Comme toute source unique de preuves peut être faussée, il vaut mieux se fier à des sources multiples, chacune pouvant être défendue par l'enseignant comme précise et impartiale. Mais en l'absence d'une indication claire de la validité et de la fiabilité de ces sources de preuves, il n'y a pas de nombre magique de sources à utiliser.

Réflexion personnelle

- Comment dois-je prendre en compte les résultats des évaluations formatives et sommatives pour déterminer un niveau de réussite scolaire?
- Comment mes élèves peuvent-ils bénéficier de l'évaluation formative? À qui les résultats de l'évaluation formative doivent-ils être communiqués?
- Comment puis-je avoir la certitude que je possède un ensemble de preuves suffisant pour porter un jugement valide?

Problème : Sur quelle base dois-je déterminer le niveau de réussite scolaire de mes élèves?

Mise en situation 2 : Le jugement de l'enseignant par opposition aux tests des maisons d'édition

Patricia Lamy et Martin Forget discutent dans la salle du personnel au début du printemps.

« Martin, comment vas-tu déterminer le niveau de réussite scolaire de tes élèves de 5e année en juin?

– J'ai décidé d'utiliser un test standardisé d'une maison d'édition en juin et l'équivalence d'année scolaire pour déterminer le niveau atteint par mes élèves, explique Martin.

– Mais tu sais qu'il n'existe pas de test de maison d'édition qui soit vraiment conforme aux programmes d'études. Et les équivalences d'année scolaire, ce n'est pas la même chose que le niveau de réussite scolaire. Est-ce vraiment équitable pour tes élèves? demande Patricia.

– As-tu une meilleure idée?

– Tu sais, j'y ai beaucoup réfléchi. Tout au long de l'année, j'ai utilisé une grande variété de stratégies d'évaluation afin de déterminer ce que peuvent faire mes élèves par rapport aux résultats d'apprentissage des programmes d'études. J'ai conservé des dossiers détaillés sur ce que mes élèves connaissent et peuvent démontrer. J'ai vraiment confiance que tous mes élèves, sauf deux, ont un niveau de réussite scolaire de 5e année. Les deux autres élèves ont montré un certain progrès cette année, mais ils ne sont pas prêts à s'attaquer aux résultats

© Alberta Education, Canada, 2009

d'apprentissage du niveau de la 6e année. Je veux que leur enseignant destinataire à l'automne comprenne clairement à quel niveau du programme scolaire ces élèves peuvent réussir. J'indiquerai donc que leur niveau de réussite scolaire est la 4e année en juin.

– Mais leurs parents ne seront-ils pas contrariés?

– Pas du tout. Tout au long de l'année, j'ai gardé les parents au courant du fait que ces deux élèves travaillaient en vue des résultats d'apprentissage de la 4e année et qu'ils atteindraient le niveau de réussite scolaire de 4e année en juin. Ils apprécient vraiment que je prépare un programme à un niveau où leurs enfants peuvent réussir. »

Réfléchissez et discutez

- Comment la décision de M. Forget d'utiliser un test standardisé affectera-t-elle le niveau de réussite scolaire attribué à ses élèves?
- En quoi les pratiques de notation de M. Forget diffèrent-elles de celles de Mme Lamy?

La documentation et la recherche indiquent…

M. Forget compte utiliser une approche normative de la notation, ce qui place les notes globales sur la courbe de distribution normale. La notation selon des critères, par ailleurs, juge la réussite des élèves en fonction des programmes d'études.

La documentation indique que la notation normative rend l'apprentissage hautement compétitif. Les élèves sont en compétition pour de rares récompenses (notes élevées) distribuées par l'enseignant. M. Forget fait en sorte qu'un tableau de normes détermine à l'avance le nombre d'élèves qui auront un rendement équivalent au niveau scolaire pour une matière donnée.

O'Connor (1999, p. 116) affirme que même pour des raisons techniques, l'utilisation de la méthode normative pour la notation de la classe est inappropriée. Afin d'établir une distribution normale, la taille de l'échantillon doit être grande : au moins plusieurs centaines et de préférence, des milliers.

La plupart des tests des maisons d'édition sont des tests de rendement génériques et normatifs. Leur but principal est de classer et de sélectionner. Ils peuvent raisonnablement servir à repérer les élèves dont le rendement, sur le plan des compétences scolaires générales, est nettement inférieur à ce qu'on s'attend de la plupart des enfants du même âge. Toutefois, ces tests ne peuvent pas servir à déterminer quel niveau du programme scolaire un élève a atteint.

Une autre lacune importante est leur manque de concordance avec le programme scolaire de l'Alberta. Par exemple, dans la plupart des tests des maisons d'édition, les sous-tests de mathématiques n'évaluent qu'un petit élément du programme de mathématiques obligatoire et le font dans un format qui est l'antithèse de la philosophie et de l'intention du *Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens en mathématiques*.

© Alberta Education, Canada, 2009

On peut faire des commentaires semblables sur les sous-tests qui mesurent les compétences en anglais ou en français : l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, l'usage et l'expression. On s'attend à ce que les élèves aient des compétences dans les domaines du programme d'études qui améliorent leurs aptitudes à l'écriture. Toutefois, le rendement des élèves aux questions à choix multiples ne traduit pas adéquatement leur véritable aptitude à l'écriture. Les résultats aux tests des maisons d'édition indiquent le rendement d'un élève par rapport à celui d'autres élèves, pas son rendement par rapport au programme d'études.

Un des principes directeurs énoncés dans *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*, est que toute évaluation doit refléter, le plus fidèlement possible, la situation de l'apprentissage en classe. Puisque les enseignants n'utilisent pas le format à choix multiples dans leur enseignement et que les élèves apprennent le mieux quand ils participent activement à leur apprentissage, l'utilisation excessive de mesures de cette nature est inappropriée.

Le processus d'établissement et d'interprétation des normes pose également problème. Un examen des tableaux des normes servant à convertir les notes brutes en notes équivalant à des années scolaires démontre que pour un sous-test donné, l'étendue des notes converties couvre plusieurs niveaux.

Prenons un test d'une maison d'édition, par exemple, un test de compréhension de la lecture conçu pour les élèves inscrits en 3e année, dont les équivalences d'années scolaires s'échelonnent du milieu de la maternelle au milieu de la 6e année. Il n'y a pourtant pas, dans ce test, de matériel se rapportant à la maternelle ou à la 6e année. Dans les faits, la matière couverte par ce test se retrouve essentiellement en 3e année. De plus, si un élève inscrit en 3e année obtient une note équivalant à une année scolaire de « 6,3 » au sous-test de lecture, cela signifie concrètement que cet élève lit un texte de 3e année aussi bien qu'un élève au troisième mois de la 6e année peut lire un texte de 3e année. La note n'indique en rien que l'élève peut lire des textes au niveau de la 6e année.

Un autre problème occasionné par l'emploi de notes équivalant à des années scolaires est que si un élève répond correctement à deux ou trois questions de plus, la note équivalant à une année scolaire peut augmenter d'une année scolaire complète. L'effet est particulièrement évident aux extrémités inférieure et supérieure du tableau des normes.

Avec les tests des maisons d'édition, seules quelques notes brutes du tableau des normes se convertissent en années scolaires équivalentes, qui sont à l'intérieur du niveau pour lequel ce test particulier a été conçu. À l'aide du rang-centile, on peut déterminer que seuls 30 à 40 pour cent des élèves inscrits dans une année scolaire donnée obtiendraient des notes équivalant à des années scolaires correspondant au niveau scolaire où ils sont inscrits. Cette situation ne reflète pas exactement la réalité où la majorité des élèves d'une classe régulière peuvent démontrer un niveau de réussite scolaire correspondant à l'année scolaire où ils sont inscrits. Pour toutes les raisons précisées plus haut, les résultats d'un test standardisé NE PEUVENT PAS servir à déterminer le niveau de réussite scolaire.

© Alberta Education, Canada, 2009

Réflexion personnelle

- Quel rôle les programmes d'études jouent-ils dans la détermination du niveau de réussite scolaire d'un élève?
- Pourquoi la notation selon des critères est-elle une meilleure pratique que la courbe de distribution normale?
- Comment puis-je m'assurer que les évaluations que j'ai faites au cours de l'année me fourniront les preuves nécessaires pour porter un jugement fiable et valide sur le niveau de réussite scolaire?

Problème : Sur quelle base puis-je déterminer le niveau de réussite scolaire des élèves dont le rendement est supérieur au niveau scolaire auquel ils sont inscrits?

Mise en situation 3 : Quel niveau de réussite scolaire communiquons-nous?

Suzanne Brunet, qui enseigne en 3e année, entre dans la salle du personnel pour obtenir l'avis de Nathalie Sauvé, une enseignante chevronnée de 4e année à laquelle elle voue un grand respect.

« J'ai un élève nommé David dans ma classe, qui atteint toujours la norme d'excellence en mathématiques et je crains qu'il ne s'ennuie.

– Lui as-tu fourni des activités d'enrichissement pour approfondir sa compréhension du programme de mathématiques de 3e année, Suzanne?

– Mais oui, Nathalie, mais il les fait aussi sans effort et j'aimerais bien savoir comment garder l'intérêt de cet élève.

– On dirait bien que David est prêt à affronter le programme de 4e année en mathématiques. Peux-tu différencier ton enseignement pour David afin qu'il continue d'être stimulé et qu'il ait l'occasion de démontrer un niveau de réussite de 4e année à la fin de cette année scolaire?

– C'est probablement ce qu'il y a de mieux pour David. Puis-je avoir ton appui pour interpréter les normes du programme de 4e année pendant que je travaille avec David?

– Il me ferait plaisir de partager mes évaluations et mes exemples types avec toi. Lorsque David arrivera dans ma classe de 4e année l'automne prochain, je devrai différencier, moi aussi, mon enseignement en réponse à ses besoins. »

Réfléchissez et discutez

- Comment ma pratique en classe influe-t-elle sur le niveau de réussite scolaire que j'attribue à mes élèves?
- Quelles preuves puis-je recueillir pour justifier un niveau de réussite scolaire supérieur à celui de la cohorte d'âge?

La documentation et la recherche indiquent…

Suzanne Brunet a pris la décision d'utiliser l'enrichissement vertical pour David. Il va demeurer dans la classe de son groupe d'âge, mais elle lui fournira un programme à un niveau scolaire supérieur à son niveau d'inscription. Rogers et Kimpston (1992) remarquent à cet effet :

© Alberta Education, Canada, 2009

> « Les élèves intellectuellement doués et talentueux peuvent apprendre la matière rapidement et avoir une compréhension approfondie des concepts. Faire en sorte qu'ils continuent d'être stimulés et qu'ils apprennent à la mesure de leur capacité peut exiger des changements à leurs programmes scolaires réguliers. Parfois, des jeunes doués peuvent avoir des connaissances tellement en avance et fonctionner à un niveau intellectuel si manifestement supérieur à leurs camarades du même âge, qu'une accélération scolaire est une solution de rechange réaliste et désirable aux apprentissages prévus pour leur niveau scolaire. »

La décision d'accélérer doit être prise pour chaque élève individuellement, en tenant compte de ses besoins intellectuels, sociaux et émotifs. Cette décision doit être prise conjointement par l'école, par les parents et ce qui est le plus important, par l'élève lui-même.

Dans une étude portant sur des jeunes précoces en mathématiques, comme le rapportent Brody et Benbow (1987), des centaines d'élèves ont été évalués pour ce qui est des effets de l'accélération sur la réussite scolaire et les adaptations sociales et émotives. « Cette étude n'a révélé aucun effet néfaste résultant de l'accélération. »

Réflexion personnelle

- Quel rôle les programmes d'études jouent-ils dans la détermination du niveau de réussite scolaire?
- Comment puis-je déterminer si l'enrichissement vertical ou horizontal est la stratégie la plus appropriée?
- Comment puis-je organiser des occasions d'enseignement différencié pour permettre aux élèves de démontrer leur compréhension à un niveau supérieur de celui de leur groupe d'âge?

Problème : De quels facteurs doit-on tenir compte pour déterminer une note ou un niveau de réussite scolaire?

Mise en situation 4 : Qu'est-ce qui compte?

Durant la semaine des entrevues parents-enseignants en septembre, la directrice d'école, Mme Giroux, a reçu la visite de M. Nguyen, le parent d'un des élèves de 4e année. M. Nguyen n'est pas satisfait de l'un des aspects de l'entrevue qu'il vient d'avoir avec l'enseignant de l'enfant. Il se fait du souci à propos de la note de son fils en français. Les années précédentes, son fils Jean-Michel, avait toujours reçu des notes selon la norme acceptable dans cette matière.

Mais pour ce semestre, Jean-Michel a reçu un « D ». M. Nguyen et Jean-Michel ont été déconcertés par la note du bulletin, car les travaux que Jean-Michel a apportés à la maison avaient été jugés acceptables. M. Nguyen a demandé à l'enseignant de Jean-Michel de lui expliquer comment la note avait été déterminée. L'enseignant a expliqué que même si Jean-Michel avait produit un travail acceptable, il avait déduit des points parce que Jean-Michel « n'écoute pas durant le cours ».

M. Nguyen considérait que la note « D » ne correspondait pas au rendement de Jean-Michel selon les attentes du programme d'études et qu'elle était même

© Alberta Education, Canada, 2009

trompeuse. Il est donc venu consulter la directrice pour obtenir des éclaircissements sur la politique de notation de l'école. M. Nguyen s'inquiétait aussi qu'à la fin de l'année, Jean-Michel ne soit pas jugé au niveau de réussite scolaire de 4e année.

Réfléchissez et discutez

- Qu'est-ce qui devrait compter dans la détermination d'une note ou d'un niveau de réussite scolaire?
- Qu'est-ce qui ne devrait pas compter?

La documentation et la recherche indiquent…

La documentation affirme de façon constante que les seuls facteurs à considérer pour déterminer une note sont les indicateurs de rendement individuel comparés aux résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études. Les habitudes de travail, l'effort et d'autres facteurs non reliés au rendement contribuent à l'atteinte de résultats d'apprentissage par l'élève et ont habituellement un impact positif sur la qualité de son rendement. Toutefois, l'inclusion de ces facteurs dans le calcul des notes des élèves ou dans la détermination du niveau de réussite scolaire en atténue la signification et ne devrait pas avoir lieu, selon des auteurs comme O'Connor, Guskey, Stiggins, McTighe et Wiggins dans leurs commentaires sur la notation et la communication des résultats.

Certains enseignants font valoir que l'attribution de notes pour des facteurs non reliés au rendement aide à motiver et à contrôler les élèves. Toutefois, des études démontrent que la plupart des élèves considèrent que les notes élevées sont une reconnaissance positive de leur réussite et certains élèves travaillent fort afin d'éviter les conséquences des notes faibles. Il n'y a toutefois pas d'études qui appuient l'utilisation de notes faibles comme punition pour un rendement scolaire inférieur. Plutôt que d'encourager une augmentation de l'effort, les notes faibles entraînent plus souvent, chez les élèves, une diminution de leur motivation à apprendre. (Guskey et Bailey, 2001, p. 34-35)

Selon McTighe (tel que cité par l'AAC, 1999, p. 21), les bulletins scolaires doivent faire la distinction entre les facteurs suivants :

- **la réussite :** le rendement comparé à des résultats d'apprentissage déterminés en se basant sur des preuves recueillies, et jugé comparativement aux critères établis (ce jugement est fondé sur les données sommatives);
- **le rendement :** le degré de progrès vers la maîtrise des résultats d'apprentissage;
- **les habitudes de travail :** les efforts, la remise des travaux, le comportement et l'assiduité.

La note de rendement et le niveau de réussite scolaire indiqués pour des cours individuels tiennent compte de ce que l'élève a démontré par rapport aux résultats d'apprentissage. Les renseignements sur les habitudes de travail, la participation, la remise des travaux et l'assiduité doivent être rapportés séparément du niveau de réussite scolaire.

© Alberta Education, Canada, 2009

Réflexion personnelle

- Quels rôles jouent les facteurs reliés au rendement et ceux qui n'y sont pas dans ma détermination d'une note de rendement et d'un niveau de réussite scolaire?
- Comment puis-je contrôler et motiver mes élèves si je n'utilise pas les notes comme moyens de dissuasion ou d'encouragement?

Problème : Comment puis-je justifier que mes jugements relatifs au niveau de réussite scolaire sont équitables et précis?

Mise en situation 5 : La situation inquiétante de Robert!

Robert a commencé l'année très inquiet quant à ses chances de réussite en mathématiques de 9e année. Il n'avait jamais été un brillant élève de mathématiques. Son enseignante, Mme Wong, était une excellente conseillère et elle a tout mis en œuvre pour aider Robert à surmonter ses inquiétudes. Durant les quatre premières semaines de l'année, Robert n'a pas eu tellement de succès.

Mme Wong a étudié le bulletin scolaire de Robert du mois de juin précédent. Elle a découvert des lacunes importantes en mathématiques de 8e année qui avaient été notées par son enseignant. Mme Wong s'est rendu compte qu'avant que Robert puisse atteindre les résultats d'apprentissage de 9e année, il faudrait combler ces lacunes. Ses stratégies d'intervention ont permis d'améliorer la compétence et la confiance de Ryan et, à la mi-année, il atteignait les objectifs du programme de 9e année en mathématiques.

À la fin de l'année scolaire, Mme Wong a étudié soigneusement toutes les notes de rendement accumulées par Robert au cours de l'année. Elle a découvert que si elle utilisait tous les résultats d'évaluation sommative de l'année pour cet élève, Robert n'obtiendrait pas la note de passage. Cette situation allait le démoraliser complètement, même s'il avait bien travaillé toute l'année.

Mme Wong a pris la décision de n'utiliser que les résultats les plus récents de ce dont Robert était capable pour atteindre les résultats d'apprentissage de mathématiques de 9e année. Ayant recours à son jugement professionnel, elle a indiqué que Robert avait atteint un niveau de réussite de 9e année acceptable, en utilisant les renseignements les plus récents qu'elle possédait sur le rendement et les réalisations de Robert.

Réfléchissez et discutez

- Avec quelle précision la note finale de Robert est-elle représentative de sa réussite?
- Si Mme Wong avait utilisé toutes les données accumulées au cours de l'année, comment la note finale aurait-elle modifié la perception de soi de Robert en tant qu'apprenant?
- Quelles données représentent le mieux la réussite d'un élève?

La documentation et la recherche indiquent…

L'utilisation de toutes les données d'évaluation est pertinente pour déterminer la note d'un élève. Comme l'affirme Davies (2000, p. 68), « pour bien évaluer, nous devons considérer toutes les preuves : observations, produits et conversations. Nous pouvons utiliser ces preuves pour déterminer si l'élève a atteint les résultats les plus attendus pour son âge. » Toutefois, bien qu'on doive tenir compte de

toutes les données d'évaluation, est-il pratique de les utiliser toutes pour calculer la note d'un élève? O'Connor (1999, p. 71) croit que seules les données les plus récentes recueillies sur un élève doivent servir à calculer la note, car « … les élèves récoltent alors tous les bénéfices de leurs améliorations plutôt qu'une note basée sur une manipulation arbitraire de chiffres. »

Les notes basées sur le niveau de rendement le plus élevé et le plus constant d'un élève seront généralement ses notes les plus récentes. Ces notes indiquent ce qu'il a réellement réussi par rapport aux résultats d'apprentissage des programmes d'études. Dans le cas de Robert, cela signifie qu'on tenait compte seulement des notes qui représentaient vraiment ce dont il était capable par rapport aux connaissances et aux compétences en mathématiques du programme de 9e année.

Guskey (1996) appuie O'Connor au sujet des renseignements qui décrivent le mieux l'apprentissage d'un élève. Si les élèves démontrent que les renseignements relatifs aux évaluations passées ne reflètent plus leur apprentissage de manière précise, les renseignements passés doivent alors être moins accentués ou remplacés par de nouveaux renseignements. Continuer de se fier aux renseignements des évaluations passées représente une erreur de communication sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, l'utilisation des données les plus récentes pour déterminer les notes des élèves semble la meilleure pratique.

Le même principe entre en jeu quant à la décision de l'enseignant d'éliminer des données précises lors du calcul des notes des élèves. Si le résultat d'un devoir ou d'un test particulier est inhabituel comparativement au reste des notes d'un élève, doit-il être compté dans le calcul de la note finale? En se basant sur son jugement professionnel, Mme Wong a pu éliminer des notes de devoirs ou de tests particuliers du calcul final de la note de Robert, afin que ses résultats correspondent mieux à ses réussites en mathématiques.

Réflexion personnelle

- Comment puis-je m'assurer que les résultats que je communique comprennent des données qui correspondent au rendement réel de l'élève?
- Comment dois-je aborder les situations où le rendement d'un élève, par rapport au programme d'études, diminue au cours de l'année?

© Alberta Education, Canada, 2009

L'histoire d'une école élémentaire

« À votre avis, qu'est-ce que ce crochet signifie sur ce bulletin? » Voilà la question qu'un enseignant m'a posée. C'était ma première année comme directeur d'école et j'ai suggéré que nous parlions à l'enseignant qui avait donné l'évaluation. Mais ce n'était pas possible, car il n'enseignait plus dans cette école. Nous n'avons donc pas compris ce crochet qui figurait entre « atteint les résultats d'apprentissage » et « atteint les résultats d'apprentissage avec de l'aide ».

Il se trouve que cet enseignant n'était pas le seul à m'avoir posé cette question. Ensemble, nous nous sommes rendu compte que nos bulletins ne communiquaient pas clairement aux parents les progrès scolaires de leurs enfants. Nous avons également compris qu'il fallait que nous réglions ce problème ensemble, parce que, en tant que professionnels, nous ne communiquions pas clairement le niveau de réussite scolaire ou le niveau de rendement en fonction des programmes d'études.

Il fallait répondre aux questions suivantes :

- En tant que membres du personnel enseignant, comment comprenons-nous les programmes d'études?
- Quelles stratégies d'évaluation utilisons-nous pour déterminer le niveau de réussite scolaire en fonction des programmes d'études?
- Comment évaluons-nous le niveau de rendement de manière uniforme et comment cela éclaire-t-il la programmation scolaire?

Nous avons commencé en étudiant les programmes d'études. Nous avons analysé les résultats d'apprentissage pour chaque année et examiné les échantillons des travaux des élèves afin de déterminer le niveau de réussite, ainsi que le niveau de rendement que nous leur attribuerions. Ce n'était pas une activité de perfectionnement professionnel d'une journée, mais un processus dans lequel nous nous sommes engagés au fil des semaines menant au premier bulletin scolaire. Nous devions faire en sorte que le type de bulletin utilisé permette une communication claire.

Il y avait encore beaucoup de travail à faire, car nous avons réalisé qu'en plus de constituer une évaluation sommative, notre évaluation des élèves devait contribuer à leur apprentissage. Nous nous sommes lancés dans un plan de perfectionnement professionnel qui nous donnerait les compétences nécessaires pour assurer à nos élèves une rétroaction utile et les inciterait à travailler davantage. Nous savions qu'on devait améliorer nos aptitudes à utiliser l'évaluation **en vue de** favoriser l'apprentissage.

À l'aide des résultats d'apprentissage, nous avons élaboré des évaluations nous permettant de nous assurer que nos plans de cours portaient sur ce que les élèves devaient apprendre et démontrer. Nous avons recueilli des exemples montrant les niveaux de rendement relatifs à divers résultats d'apprentissage. En collaboration avec les élèves, nous avons défini des critères qui leur permettraient de savoir ce qu'ils seraient tenus d'apprendre et qui précisaient la rétroaction que nous leur

© Alberta Education, Canada, 2009

donnerions. Les élèves se sont servis de ces critères pour examiner leur propre apprentissage et offrir des commentaires à leurs camarades.

Le personnel a adopté les principes de l'ouvrage « Understanding by Design » (Wiggins et McTighe, 2005) pour faire en sorte que la programmation scolaire soit constamment alignée sur les résultats d'apprentissage. Les stratégies d'évaluation **au service** de l'apprentissage ont servi de base pour renforcer le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage et pour créer une relation solide entre les élèves et les enseignants, afin que les élèves sachent et comprennent comment atteindre les résultats d'apprentissage. Les enseignants ont pu voir où les élèves avaient besoin d'aide et quels défis ils pourraient relever. Également, les parents ont pu voir en quoi consistait l'apprentissage et comprendre ce qu'on attendait de leur enfant et quels étaient les critères d'évaluation de la qualité de l'apprentissage à son niveau.

Le fait de savoir en quoi consiste l'apprentissage à chaque niveau et d'avoir des exemples pour les élèves, les parents et le personnel a amélioré la confiance du personnel. Les enseignants étaient unanimes sur ce point : lorsque le niveau de réussite scolaire est bien compris, la communication de l'apprentissage des élèves (c'est-à-dire à l'aide de critères et d'exemples pour les niveaux de rendement) conférait une grande intégrité à leur évaluation et à leur communication de l'apprentissage de leurs élèves. Les bulletins fournissaient aux parents une information cohérente et précieuse sur l'apprentissage de leurs enfants et aidaient les enseignants à fournir des expériences d'apprentissage pertinentes aux élèves. Les élèves se considéraient davantage comme des apprenants et cherchaient à évaluer leur apprentissage et en assumer la responsabilité.

Nous continuons ensemble à accroître nos compétences en matière d'évaluation des besoins d'apprentissage de nos élèves par rapport aux programmes d'études et en matière de communication des résultats de leur apprentissage. Notre compréhension accrue du niveau de réussite scolaire et l'évaluation des niveaux de rendement contribuent à une programmation scolaire de qualité que nous nous sommes engagés à fournir à nos élèves. Les élèves savent où ils en sont dans leur apprentissage et quels sont leurs objectifs parce que les enseignants connaissent mieux les attentes associées aux niveaux scolaires et savent comment mieux aider les élèves à les atteindre. Nous avons donné le coup d'envoi à la création d'une communauté d'apprentissage solide lorsque nous nous sommes posé la question : « À votre avis, que veut dire ce crochet sur ce bulletin scolaire? » Les bonnes questions mènent à un apprentissage encore meilleur!

L'histoire d'une école secondaire premier cycle

Le personnel enseignant de notre école secondaire premier cycle, qui est fréquentée par environ 700 élèves, a participé à un voyage d'apprentissage et d'enseignement. Le point central et le but de cet apprentissage ont été précisés à la suite d'une initiative provinciale qui exigeait que les enseignants définissent, à la fin de l'année scolaire, le niveau de réussite scolaire de chaque élève pour les cours de base. Maintenant, l'enseignement dans notre école reflète une collaboration entre la direction de l'école et les enseignants, visant non seulement à mettre en œuvre cette initiative provinciale, mais également à comprendre les conséquences inhérentes à cette démarche pour la programmation scolaire destinée à nos élèves.

© Alberta Education, Canada, 2009

La notion de « niveau de réussite scolaire » n'était pas nouvelle pour le personnel enseignant mais, au moment où nous nous apprêtions à appliquer ce critère, il est apparu évident que nous n'avions pas une compréhension commune de ce que cela signifiait ou de ce que cela exigerait. À l'appui de ce travail, la direction de l'école et les enseignants ont été invités à participer à une séance de formation offerte par l'autorité scolaire sur l'examen des données de chaque école relatives aux notes et aux niveaux de réussite attribués par les enseignants en juin de l'année précédente. On nous a également fourni des échantillons de « profils de cours » (*course history*) de certains élèves. En préparation à cette séance de formation, on a reçu des renseignements tirés de *Norme de qualité de l'enseignement,* du *Guide de l'éducation* et on nous a informés des politiques de l'autorité scolaire.

En travaillant avec le groupe de notre école, j'ai été surpris des réactions à certains des documents fournis : « Je n'ai jamais vu ça. »; « Je ne savais pas que nous devions faire ça. »; « Maintenant, je commence à comprendre ce que nous faisons et pourquoi. ». Comme ce n'était que ma deuxième année comme directeur de l'école, j'ai été fasciné et surpris. J'ai réalisé que même si j'étais sûr que le personnel enseignant avait vu les divers documents, ils n'avaient pas été contextualisés. Et les membres du personnel ne saisissaient pas l'importance de certains aspects de ces documents relativement à leur travail.

L'équipe de l'école a travaillé fort pour comprendre les messages transmis durant la séance de formation et a ensuite établi un plan pour travailler avec le reste du personnel de notre école. Nous avons décidé qu'il était essentiel que tout le personnel ait le même « cadre d'information », celui qu'on nous avait présenté à la séance de formation. Notre objectif était de partager l'information de manière à informer, sans toutefois submerger le personnel. Nous avons également décidé qu'il était essentiel d'établir les étapes à venir pour tout le personnel.

En tant que directeur, je considérais important que les enseignants qui m'avaient accompagné à la formation se chargent de partager l'information. Je savais que l'équipe que j'avais amenée avec moi comprenait et appliquait l'information de mieux en mieux, et je savais que leur leadership était essentiel dans les étapes à venir pour que la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'évaluation soit couronnée de succès.

Les étapes à venir comportaient le partage de l'information avec l'équipe de leaders de l'école. On croyait que ce groupe aurait besoin de comprendre en profondeur cette nouvelle exigence, en plus d'avoir l'occasion d'étudier cette information avant de la communiquer à l'ensemble du personnel. Il était également essentiel de trouver dans notre école des élèves inscrits à une année scolaire qui ne correspondait pas au niveau de réussite de leur bulletin scolaire. Nous avons également cherché à trouver des élèves dont l'année scolaire et le niveau de réussite étaient identiques, mais qui avaient reçu de l'enseignant une note inférieure à 50 % (n'ayant pas atteint la norme acceptable).

Le directeur adjoint a préparé des profils de cours pour tous les élèves de l'école. Ces profils ont été examinés afin de constituer notre groupe cible. On a ensuite préparé des profils complets de ce groupe cible en vue de les soumettre à notre étude.

© Alberta Education, Canada, 2009

Les deux enseignants qui avaient participé à la formation originelle ont rencontré le directeur adjoint pour examiner ces profils et déterminer les étapes suivantes. Une réunion des leaders a été convoquée et l'information a été communiquée. L'équipe de leaders voulait savoir à quoi s'attendre à cette étape.

- Quelle incidence cela aurait-il sur l'enseignement et l'apprentissage maintenant?
- Quel serait le processus de communication de l'information au reste du personnel?
- Qu'est-ce qu'il nous faudrait faire différemment à la fin de l'année?

Les membres de l'équipe ont accepté volontiers le mandat et les exigences de la tâche. Lors de l'examen des profils de cours, ils ont pu commencer à mettre des visages sur les élèves du groupe dont nous parlions et pour lesquels nous aurions à établir un programme différent. L'équipe a décidé que l'étape suivante consisterait à communiquer l'information à tout le personnel afin d'évaluer la portée de cette information avant la publication des bulletins scolaires à la mi-mars. L'équipe a également décidé qu'une autre étape consisterait à appeler les parents des élèves pour lesquels un programme différent de celui de leur année d'inscription avait été établi et à indiquer sur le prochain bulletin, le niveau du programme scolaire prévu pour l'élève.

Au moment de la parution des bulletins scolaires, il y a eu de nombreuses questions. Le personnel était nerveux concernant les élèves qui n'étaient pas au niveau de leur année et ceux qui l'étaient, mais échouaient. Il devenait de plus en plus clair pour le personnel enseignant qu'il ne s'agissait pas simplement d'une question de niveau de réussite scolaire, mais de programmes scolaires. Des questions sur la manière de réaliser cet objectif dans les études sociales et les sciences et sur la manière de consulter différentes ressources sont devenues des sujets de discussion.

Afin de soutenir la croissance du personnel, nous avons conseillé aux enseignants de continuer à établir leur programme d'enseignement de façon à ce que les élèves puissent réussir dans une certaine mesure. Nous savions qu'il était essentiel d'établir un processus nous permettant de savoir en juin chez quels élèves l'année d'inscription et le niveau de réussite scolaire ne correspondaient pas à la suite de nos jugements, et quels élèves avaient une note de rendement attribuée par l'enseignant de moins de 50 %. Tout le personnel s'est engagé à consigner ces anomalies sur une liste de classe. Nous avons passé en revue les notes basses et les rapports sur les niveaux scolaires pour indexer nos dossiers à l'aide de renvois.

Lors de notre première réunion du personnel en septembre, tous les enseignants ont reçu une liste, par cours et par année, des élèves dont l'année d'inscription et le niveau de réussite scolaire étaient différents, ainsi qu'une liste des élèves qui avaient obtenu une note inférieure à 50 %. Le nom de l'enseignant précédent était également indiqué parce que cette personne en savait davantage que quiconque sur les réalisations de l'élève. On a avisé le personnel enseignant que, pour cette année scolaire, le programme de ce groupe d'élèves serait au niveau approprié pour assurer leur réussite. On a encouragé les enseignants à voir les leaders des différentes matières pour obtenir de l'aide et, au besoin, à s'adresser à des consultants de l'autorité scolaire pour soutenir leur enseignement.

© Alberta Education, Canada, 2009

Les prochaines étapes à notre école incluront le suivi continu des réussites et des échecs des élèves. Des discussions sur des programmes axés sur la réussite seront à l'ordre du jour des réunions d'équipe. Tout au long de l'année, on demandera aux membres du personnel de partager leurs histoires de réussites et leurs stratégies. Une autre séance de formation portant sur l'utilisation de nos données scolaires aura lieu en octobre à l'échelle de l'autorité scolaire.

Nous croyons que notre orientation et les mesures prises par notre personnel enseignant relativement à l'apprentissage, à l'enseignement et à la mise en œuvre de cette initiative seront confirmées.

© Alberta Education, Canada, 2009

Ressources pratiques

On peut utiliser les ressources suivantes pour aider les enseignants à déterminer le niveau de réussite scolaire d'un élève. Ces ressources fournissent des descriptions ou des exemples de travaux d'élèves ayant répondu aux attentes en matière de réussite scolaire. Aucun de ces outils ne devrait être utilisé seul pour déterminer le niveau de réussite scolaire d'un élève.

1. **Programmes d'études**
   <http://www.education.alberta.ca/francais/teachers.aspx>

2. **Plans d'intervention personnalisés**
   <http://www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx>

3. **Bulletins d'information pour les tests de rendement provinciaux**
   <http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/evaluation/rendement/default.asp>

   Pour les 3e, 6e et 9e années, la Learner Assessment Branch fournit, tous les ans, des bulletins d'information qui décrivent à quoi ressemble une évaluation qui situe l'élève à la norme acceptable ou à la norme d'excellence dans les matières évaluées à l'aide des tests de rendement provinciaux.

4. **Tâches pour l'évaluation du rendement scolaire et exemples types de l'Alberta Assessment Consortium (AAC)**
   <http://www.aac.ab.ca> (site anglais)

   Un vaste éventail de tâches pour l'évaluation du rendement scolaire, dont beaucoup comportent des exemples de travaux d'élèves, est proposé sur le site Web de l'AAC. Ces tâches indiquent clairement les attentes du programme d'études à tous les niveaux. Les exemples de travaux d'élèves permettent aux enseignants de voir ce qui constitue un travail acceptable à un niveau donné.

   Pour en savoir plus sur les ressources de l'AAC et sur l'adhésion au consortium, appeler le 780-447-9420.

5. **Ressources d'évaluation élaborées par les autorités scolaires de l'Alberta**
   Exemple : *Highest Level of Achievement Test Teacher Resource for Writing* (Edmonton School District No. 7).

   Cette ressource donne des exemples d'écriture d'élèves, de « pas encore en 1re année » jusqu'à la 12e année à quatre niveaux de rendement – limité, adéquat, compétent et excellent.

   Pour en savoir plus, communiquer avec la Student Assessment Branch de cette autorité scolaire au 780-429-8353.

© Alberta Education, Canada, 2009

6. **« Ce que mon enfant apprend à l'école » (Alberta Education)**
<http://www.education.alberta.ca/francais/parents/resources/handbook.aspx>

   Cette série de livrets donne aux parents, dans un langage convivial, une idée de chacun des résultats d'apprentissage généraux. Ces documents ne représentent pas l'ensemble des programmes d'études.

7. **Modèles de copies types tirés du site Web d'Alberta Education**
<http://www.education.gov.ab.ca/k_12/testing/achievement/samples/default.asp>

8. **Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés**
<http://www.education.gov.ab.ca/french/poc/evaluation_classe.pdf>

© Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2009

ANNEXES

© Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2009

EXTRAITS – PRINCIPES D'ÉQUITÉ RELATIFS AUX PRATIQUES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES AU CANADA[1]

Ce guide propose des principes relatifs à la mise en œuvre de la communication du niveau de réussite scolaire. Voici des extraits de *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*.

Ces principes et lignes directrices sont généralement acceptés par les organisations professionnelles comme l'indication d'une pratique évaluative juste et équitable dans le contexte éducatif canadien. Toute évaluation dépend d'un jugement professionnel; les principes et les lignes directrices indiquent les enjeux à prendre en considération dans l'exercice de ce jugement en vue d'une évaluation juste et équitable de tous les élèves.

S'inspirant du cadre conceptuel fourni dans *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (1990), l'évaluation s'organise autour de cinq thèmes interdépendants :

I. Élaboration et sélection des méthodes d'évaluation
II. Collecte de l'information relative à l'évaluation
III. Notation et jugement de la performance de l'élève
IV. Synthèse et interprétation des résultats
V. Communication des conclusions de l'évaluation

II. Collecte de l'information relative à l'évaluation

On devrait offrir à tous les élèves suffisamment d'occasions de manifester les connaissances, habiletés, attitudes ou comportements faisant l'objet de l'évaluation.

L'information peut être recueillie de diverses façons.

1. Les élèves devraient être informés au préalable de la raison pour laquelle les renseignements sont recueillis et de l'utilisation qu'on en fera.

   Les élèves qui connaissent le but de l'évaluation sont en mesure de fournir des renseignements pertinents. Par exemple, si les élèves savent qu'ils recevront une note finale, ils fourniront des réponses qui maximisent leurs points forts. Cela est particulièrement vrai pour les méthodes d'évaluation qui permettent aux élèves de faire des choix, par exemple pour les travaux de rédaction facultatifs ou les projets de recherche.

[1] Pour consulter la version complète de *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*, se reporter à <http://www.fsg.ulaval.ca/fileadmin/doc/Dossiers/fr-princ.pdf>

© Alberta Education, Canada, 2009

IV. Synthèse et interprétation des résultats

Les procédures qui servent à faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un élève en relation avec les buts et les objectifs d'apprentissage pour la période visée.

La synthèse et l'interprétation des résultats désignent les procédés par lesquels on combine les résultats sous la forme d'un commentaire de synthèse et d'une note qui indiquent, à la fois, le niveau de performance de l'élève et l'évaluation de cette performance.

2. La façon dont les commentaires de synthèse et les notes sont formulés et interprétés devrait être expliquée aux élèves et à leurs parents ou tuteurs.

   Les élèves et leurs parents ou tuteurs ont le « droit de savoir » comment sont faites la synthèse et l'interprétation de la performance de l'élève. Grâce à cette information, ils peuvent faire un usage constructif des conclusions de l'évaluation et passer en revue les étapes de l'évaluation. Il faut noter que certains aspects de la synthèse et de l'interprétation sont fondés sur ce que l'enseignant estime juste et approprié. Ce jugement découle de sa formation et de son expérience et il peut être difficile d'en décrire les caractéristiques précises à l'avance. Dans de telles circonstances, on peut alors utiliser des exemples pour montrer comment les commentaires de synthèse et les notes ont été formulés et interprétés.

3. Les résultats individuels utilisés et la démarche suivie pour arriver à un commentaire de synthèse et à une note devraient être décrits avec suffisamment de détails pour que la signification de ce commentaire ou de cette note soit évidente.

   La meilleure interprétation des commentaires de synthèse et des notes finales se fonde sur une description adéquate des résultats, sur la pondération attribuée à chaque résultat et sur le procédé par lequel les résultats ont été combinés. Beaucoup d'évaluations effectuées au cours de la période visée sont de nature formative. Ces évaluations (ex. : les observations informelles, les minitests, les questions liées aux manuels scolaires et aux programmes d'études, les questions orales) permettent de prendre des décisions relatives aux apprentissages quotidiens et de modifier la séquence d'enseignement. D'autres évaluations sont de nature sommative. Ce sont ces évaluations sommatives dont on devrait tenir compte dans la formulation et l'interprétation des commentaires de synthèse et des notes pour la période visée.

7. Il convient d'être prudent quand on combine divers types de résultats en vue d'une synthèse.

© Alberta Education, Canada, 2009

Dans la mesure du possible, le rendement, les efforts, la participation et les autres comportements doivent être notés séparément.

Un seul commentaire ou une seule note ne peut pas remplir convenablement toutes les fonctions. Par exemple, une note exprimée par une lettre destinée à faire la synthèse du rendement scolaire aura davantage de sens si elle ne représente que le rendement. Quand elle inclut d'autres aspects tels que l'effort, la quantité de travail fourni (comparé à la qualité), la présentation des travaux, la participation, la conduite ou la ponctualité, elle perd non seulement sa valeur en tant que mesure de rendement, mais elle supprime également des données sur d'autres aspects importants de l'apprentissage et elle entraîne des injustices.

© Alberta Education, Canada, 2009

RESPONSABILITÉS LÉGALES

La *School Act* définit des rôles particuliers des directeurs d'école et des enseignants.

Le rôle du directeur d'école est de :

- « évaluer ou veiller à ce que soient évalués les programmes offerts par l'école » [*School Act*, 2000 cS-3 s20(c)];
- « s'assurer que les élèves de l'école reçoivent un enseignement qui leur permet d'atteindre les normes d'éducation fixées par le Ministre » [*School Act*, 2000 cS-3 s20(d)];
- « superviser l'évaluation et les progrès des élèves » [*School Act*, 2000 cS-3 s20(h)].

Le rôle de l'enseignant est de :

- « enseigner les programmes d'études et les programmes d'enseignement qui sont prescrits, approuvés ou autorisés conformément à la loi scolaire [*School Act*, 2000 cS-3 s18(b)];
- « promouvoir, dans la prestation des services pédagogiques, les buts et les normes adoptés ou approuvés aux termes de la loi scolaire » [*School Act*, 2000 cS-3 s18(c)];
- « évaluer régulièrement ses élèves et informer régulièrement les élèves, leurs parents et le conseil scolaire des résultats des élèves » [*School Act*, 2000 cS-3 s18(e)];
- faire en sorte que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux;
- établir des normes et des critères clairs et équitables (avec la participation des élèves, le cas échéant).

En juillet 1996, Alberta Education a adopté une politique intitulée : *L'évaluation – Fondement de la communication du rendement de chaque élève,* qui devait constituer le fondement de la communication du niveau de réussite scolaire pour les élèves de la 1re à la 9e année.

Cette politique visait à réduire la confusion entre « année » désignant l'année d'inscription et « année » désignant le niveau de réussite scolaire. Elle visait aussi à soutenir les responsabilités professionnelles des enseignants afin d'assurer une communication claire dans la description de l'apprentissage de l'élève.

« Il incombe aux enseignants de s'assurer que les parents sont entièrement au courant :

- **de ce que leur enfant sait et de ce qu'il peut faire dans les cours qu'il suit;**
- **du degré de réussite de leur enfant dans ces cours;**
- **du niveau scolaire atteint par leur enfant par rapport aux niveaux scolaires des programmes d'études provinciaux en anglais, en études sociales, en français, en mathématiques et en sciences.**

© Alberta Education, Canada, 2009

Cette disposition ne limite pas la communication du rendement seulement à des rapports écrits et n'impose pas aux écoles de recourir à un groupement d'enseignement particulier ou à une politique en matière de placement.

Les enseignants doivent communiquer le niveau scolaire qu'ils jugent qu'un élève a atteint pour les cinq matières précitées du programme d'études. Le fondement de leur jugement professionnel doit être énoncé clairement pour que les parents comprennent bien de quelle manière l'apprentissage de leur enfant a été évalué.

Il revient aux directeurs d'école de déterminer, en collaboration avec les enseignants, les parents et les conseils d'école, de quelle façon cette politique sera mise en œuvre, conformément aux politiques connexes des conseils scolaires. La communication peut prendre diverses formes, qu'il s'agisse de rencontres parents-enseignants, de l'évaluation des portfolios d'élèves, de bulletins scolaires ou d'échantillons de travaux d'élèves.

Souvent, les enseignants ont recours à des plans d'intervention personnalisés (PIP) lorsqu'il existe un écart entre le niveau de rendement de l'élève et son année scolaire. Cependant, quelle que soit la façon dont cette politique est mise en vigueur, ce sont souvent les rencontres en tête-à-tête qui donnent lieu aux communications les plus claires et les plus ouvertes.

Tous les renseignements relatifs aux évaluations doivent être communiqués, non seulement aux parents, mais aussi aux élèves lorsqu'il en va de leur meilleur intérêt. Il est particulièrement important de parler aux élèves de leur niveau de rendement lorsqu'ils planifient le choix des cours qu'ils suivront plus tard et lorsqu'ils font leurs choix de programmes. »

Source : L'évaluation – Fondement de la communication du rendement de chaque élève (*Guide de l'éducation – Maternelle – 12e année*), p. 106, 2006 ©Alberta Education, Alberta, Canada.

Selon les dispositions de l'alinéa 39(1)(f) de la *School Act*, 2000 cS-3, le ministre peut faire ce qui suit :

Adopter ou approuver, par décret, des objectifs et des normes applicables à la prestation de services d'enseignement en Alberta.

En mai 1997, l'Assemblée législative de l'Alberta a approuvé la directive 4.2.1 : *Norme – Qualité de l'enseignement relative à la prestation de l'éducation de base en Alberta.*

« Les enseignants réunissent et utilisent de l'information sur les besoins d'apprentissage et les progrès des élèves.

L'enseignant doit :

1. surveiller les activités des élèves de manière constante en vue de déterminer leurs besoins en matière d'apprentissage et y répondre;

2. utiliser diverses méthodes de diagnostic, dont l'observation des activités des élèves, l'analyse des points forts et des difficultés d'apprentissage des élèves, ainsi que l'interprétation des résultats des évaluations et de l'information fournie par les élèves, leurs parents, leurs collègues et d'autres professionnels;

3. choisir et élaborer diverses stratégies et instruments d'évaluation en classe pour évaluer tout l'éventail des objectifs d'apprentissage;

4. savoir distinguer les instruments utilisés en classe et les instruments d'évaluation globale, tels que les tests de rendement provinciaux, administrer ces deux types d'instruments et se servir des résultats dans le meilleur intérêt des élèves;

5. consigner, interpréter et utiliser les résultats de leurs évaluations pour modifier leurs pratiques d'enseignement et les activités d'apprentissage des élèves;

6. aider les élèves, les parents et autres éducateurs à interpréter et à comprendre les résultats des diagnostics et des évaluations, ainsi que les conséquences de ces résultats pour les élèves;

7. aider les élèves à perfectionner leur capacité à diagnostiquer leurs propres besoins d'apprentissage et à évaluer leurs progrès en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. »

Ces trois textes législatifs, la politique du ministère 2.1.2., le *Student Evaluation Regulation* et le *Student Record Regulation* constituent le fondement de l'évaluation et de la communication, par les enseignants, des progrès de l'élève.

Pour obtenir des renseignements supplémentaires, consulter le *Alberta Education Policy, Regulations and Forms Manual* à <http://www.education.alberta.ca/department/policy/k-12manual.aspx>.

© Alberta Education, Canada, 2009

PROGRAMMES D'ÉTUDES

Les programmes d'études sont des documents juridiques, approuvés par le ministre de l'Éducation, que toute école offrant l'une des matières qu'ils renferment doit mettre en œuvre. L'élaboration des programmes d'études s'effectue selon les normes et les procédures provinciales. Ces normes et ces procédures servent à définir les résultats d'apprentissage pour chaque année d'études, ainsi que des standards élevés pour tous les élèves de l'Alberta.

Structure

Les programmes d'études doivent être considérés comme un tout homogène. Il n'est pas possible de considérer leurs parties isolément. La raison d'être, la philosophie et les résultats d'un niveau scolaire donné et de plusieurs niveaux scolaires fournissent des contextes clés pour l'interprétation d'un résultat d'apprentissage particulier.

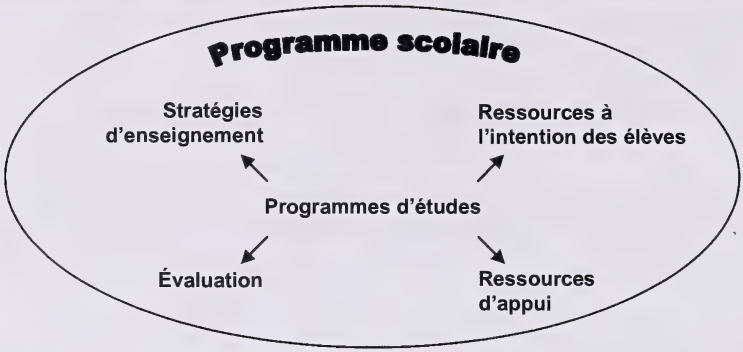
Les programmes d'études commencent souvent par l'énoncé d'une raison d'être et d'une philosophie expliquant la raison pour laquelle ce programme est proposé et est important. Après la raison d'être et la philosophie, se trouvent les résultats indiquant les connaissances, les compétences et les attitudes à développer dans une matière et pour un niveau scolaire donné.

Les programmes d'études comportent deux types de résultats d'apprentissage : les résultats généraux et les résultats spécifiques. Les résultats généraux présentent les énoncés fondamentaux tandis que les résultats spécifiques fournissent des descriptions plus détaillées des résultats d'apprentissage généraux que les élèves doivent atteindre.

Certains programmes d'études auront recours à d'autres façons de présenter les résultats d'apprentissage. Nous pouvons citer en exemple le nouveau programme d'études sociales, de la maternelle à la 12e année, qui est organisé autour des concepts clés de la citoyenneté et de l'identité. La relation entre la citoyenneté et l'identité est la base des compétences et des résultats d'apprentissage de ce programme d'études. Six domaines interconnectés reflètent l'interdisciplinarité des études sociales et constituent la base des résultats d'apprentissage.

Les autorités scolaires utilisent les programmes d'études pour s'assurer que les élèves répondent aux normes provinciales de réussite. Comme le montre la figure ci-dessous, tous les aspects du programme scolaire et de l'enseignement visent à atteindre les résultats présentés dans les programmes d'études.

© Alberta Education, Canada, 2009



L'élaboration des résultats d'apprentissage en matière de connaissances, de compétences et d'attitudes est faite à la lumière des facteurs suivants afin de tenir compte de l'âge des élèves :

- Degré d'abstraction
  - *Sciences – 3e année* : Décrire les propriétés de matériaux solides communs comme le bois, le papier ou le plastique, qui font d'eux des matériaux de construction adéquats.
  - *Sciences – 4e année* : Prédire quel sera l'effet d'un changement de la taille d'un levier ou de la position du point d'appui (pivot) sur les forces et les mouvements.
  - *Sciences – 5e année* : Construire des circuits simples et appliquer sa compréhension des circuits à la construction et au contrôle d'appareils motorisés.

- Complexité cognitive
  - *Mathématiques – 3e année* : Recueillir des données, les présenter de différentes façons et les interpréter pour faire des prédictions.
  - *Mathématiques – 6e année* : Choisir et utiliser une méthode de collecte de données, par exemple : observer ou mener des expériences, utiliser des réseaux électroniques ou élaborer et utiliser un questionnaire structuré.

- Séquence logique
  - *Études sociales – Maternelle* : Valoriser ses caractéristiques, ses dons et ses talents particuliers.
  - *Études sociales – 6e année* : Reconnaître et respecter les droits démocratiques de tous les citoyens au Canada.
  - *Études sociales 30-1* : Reconnaître divers points de vue sur l'identité et l'idéologie.

- Degré d'indépendance en matière de développement des compétences
  - *Anglais – 1re année* : Participer à des activités collectives de compréhension, de lecture et de visualisation.
  - *Anglais – 2e année* : S'engager dans diverses activités collectives et individuelles d'écoute, de lecture et de visualisation.
  - *Anglais – 3e année* : Choisir une variété de supports oraux, écrits et autres textes électroniques de compréhension, de lecture et de visualisation.

© Alberta Education, Canada, 2009

Évaluation des travaux des élèves par rapport aux normes présentées dans les programmes d'études

Les résultats présentés dans les programmes d'études constituent le fondement de l'évaluation. De tels programmes d'études basés sur les résultats décrivent ce que l'on attend des élèves en matière de connaissances, de compétences et d'attitudes. Ainsi l'évaluation des élèves, à la fois formative et sommative, est essentielle étant donné qu'elle permet à l'enseignant de déterminer les besoins de l'élève pour atteindre un résultat. En effet, c'est seulement sur la base de l'évaluation que l'enseignant peut définitivement juger si un résultat a été atteint ou pas. Les enseignants ne peuvent pas justifier que les objectifs d'un programme basé sur les résultats ont été atteints en se fondant seulement sur l'enseignement offert sous forme d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont responsables de leur enseignement sur la base de l'information concernant le rendement des élèves.

Pour un enseignant, il est essentiel de connaître les résultats d'apprentissage du programme du niveau scolaire de sa classe et des niveaux supérieurs et inférieurs. La formulation des résultats fait l'objet d'une attention toute particulière afin de fournir une description précise des attentes. Cependant, pour être en mesure de décrire différents niveaux d'aptitude de leurs élèves, les enseignants doivent travailler en collaboration avec leurs collègues afin de développer un sens global des résultats visés dans le programme. Des exemples types, l'utilisation des méthodes d'évaluation les plus courantes et la notation collaborative accompagnée de rubriques de haute qualité aident toutes à développer une compréhension générale des attentes pour un niveau scolaire donné. De même, les tests de rendement provinciaux et les examens en vue de l'obtention du diplôme sont d'excellentes ressources pour établir des points de référence relatifs pour connaître le rendement des élèves à l'aide de tests crayon-papier.

Matériel didactique destiné aux élèves et aux enseignants

Alberta Education produit et autorise le matériel didactique destiné aux élèves et aux enseignants susceptibles d'aider les enseignants à parvenir à une compréhension commune des résultats d'apprentissage, à définir des niveaux adéquats de rendement scolaire, et à aider les élèves dans leur apprentissage.

Des **guides de mise en œuvre** sont élaborés par Alberta Education pour la plupart des nouveaux programmes d'études et fournissent des renseignements, par niveau scolaire, sur les points suivants :

- ampleur des sujets traités;
- difficultés de lecture;
- activités et exercices d'apprentissage;
- activités d'accompagnement;
- stratégies pédagogiques;
- outils d'évaluation;
- échantillons de travaux d'élèves;
- exemples types;

© Alberta Education, Canada, 2009

- renseignements fondamentaux;
- idées erronées des élèves.

Alberta Education est actuellement en train de mettre en ligne des guides traitant des résultats d'apprentissage les plus récents ou les plus difficiles. Par exemple, en études sociales, le guide en ligne présente les résultats selon le point de vue des Premières nations, des Métis et Inuits (PNMI) et dans une perspective francophone, ainsi que les concepts d'identité et de diversité. Les cours de connaissances et d'employabilité proposent, aussi bien aux enseignants qu'aux élèves, des ressources vidéo, audio et sur papier.

Les ressources d'apprentissage autorisées fournissent des ressources supplémentaires adaptées à l'âge des élèves et à l'appui des programmes d'études. Les ressources destinées aux élèves et aux enseignants, soumises par les maisons d'édition et autorisées comme ressources de base, doivent permettre de traiter au moins 80 % des résultats d'apprentissage d'un programme d'études. Parfois, ces ressources sont élaborées tout spécialement pour un nouveau cours (ex. : sciences de la 7e à la 12e année et études sociales M-12). Ce type de ressources couvre un programme d'études à raison de plus de 95 %.

© Alberta Education, Canada, 2009

PROGRAMMATION POUR L'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

Principales caractéristiques d'une classe différenciée

Une des caractéristiques évidentes d'une classe différenciée est qu'elle est axée sur l'élève. Si l'on veut mettre l'accent sur « l'élève et l'apprentissage » plutôt que sur « l'enseignant et l'enseignement », il faut redéfinir le rôle de l'enseignant.

Bon nombre d'entre nous ont appris à enseigner en occupant l'avant-scène; l'enseignant se tient devant les élèves. L'enseignant parle et les élèves écoutent. Étant donné que l'enseignant est véritablement celui qui fournit l'information, il doit logiquement posséder toutes les réponses.

Dans une classe différenciée, le rôle de l'enseignant change. L'enseignant devient l'animateur qui gère le temps et l'espace, celui qui évalue les élèves, celui qui aide les enfants à apprendre à planifier et à évaluer l'efficacité de leur planification. Un jour, quelqu'un a dit qu'un enseignant dans une classe différenciée ou dans une classe axée sur les élèves n'est plus un sage sur une scène, mais un guide qui se tient à côté. C'est un changement de rôle plutôt agréable pour les enseignants, même s'il faut un peu de temps pour s'y habituer.

En tant qu'enseignant, vous pouvez utiliser de nombreux outils et stratégies afin de différencier l'enseignement et l'évaluation. Peu importe l'ensemble particulier de techniques que vous pouvez choisir, il y a plusieurs caractéristiques ou éléments essentiels qui constituent la base d'un milieu d'apprentissage différencié efficace :

- Les enseignants et les élèves acceptent et respectent leurs points communs et leurs différentes perspectives.
- L'évaluation au service de l'apprentissage est une activité continue qui oriente l'enseignement. Les tâches d'apprentissage sont planifiées et adaptées en fonction des résultats de l'évaluation.
- Tous les élèves participent au travail dans le respect – un travail qui est stimulant, pertinent, intéressant et plaisant.
- L'enseignant est d'abord un coordonnateur du temps, de l'espace et des activités plutôt qu'une personne fournissant de l'information. Le but est d'aider les élèves à devenir des apprenants autonomes.
- Élèves et enseignants établissent conjointement leurs objectifs personnels et les objectifs pour l'ensemble de la classe.
- Les élèves travaillent au sein de différents types de groupes et isolément. Les groupes sont manifestement flexibles.
- Le temps est utilisé avec souplesse, c'est-à-dire que le rythme d'apprentissage est basé sur les besoins des élèves.
- Les élèves ont souvent le choix des sujets qu'ils veulent étudier ainsi que de la façon dont ils veulent travailler et montrer ce qu'ils ont appris.
- L'enseignant utilise diverses stratégies pédagogiques pour adapter son enseignement aux besoins des élèves.

© Alberta Education, Canada, 2009

- Les élèves sont évalués de diverses façons; les progrès de chacun d'eux sont mesurés, au moins en partie, en tenant compte de son niveau de départ.

Avantages

Les enseignants ont fait état de divers avantages résultant du passage d'une démarche pédagogique traditionnelle « tous entrent dans le même moule » à une méthode différenciée.

Le véritable succès de l'enseignement différencié est de deux ordres. Les élèves pour qui les exigences avaient été trop ou pas assez élevées réussissent à apprendre. De plus, les enseignants ont davantage l'impression d'être des professionnels créatifs.

Stratégies pour gérer une classe différenciée

Voici certaines stratégies pédagogiques qui peuvent aider les enseignants à gérer la différenciation et aider les élèves à trouver un bon rythme d'apprentissage :

- utilisation de divers textes et de ressources supplémentaires;
- utilisation de programmes informatiques;
- utilisation de centres d'apprentissage;
- utilisation de contrats d'apprentissage;
- tâches et réalisations conçues en fonction des multiples formes d'intelligence;
- contrats d'apprentissage indépendants;
- recherche en groupe;
- critères développés conjointement par l'élève et l'enseignant;
- tâches progressives et grilles d'évaluation ayant plusieurs rubriques.

Les enseignants qui souhaitent adopter l'enseignement différencié dans une classe inclusive auront une meilleure chance de succès :

- s'ils ont des raisons précises d'adopter la différenciation;
- s'ils préparent les élèves et les parents au passage à une classe différenciée;
- s'ils règlent les problèmes de structure et de gestion de classe au fur et à mesure qu'ils passent à un apprentissage davantage axé sur l'élève;
- s'ils mettent en œuvre l'enseignement différencié à un rythme confortable, à la fois pour eux-mêmes et pour leurs élèves;
- s'ils planifient le passage à l'enseignement différencié avec d'autres collègues que la différenciation intéresse.

Adapté de Tomlinson, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2009

Utilisation des outils de la technologie d'aide à l'apprentissage pour appuyer l'apprentissage scolaire

La **technologie d'aide à l'apprentissage** désigne un ensemble de **systèmes, de médias et de services** utilisés dans un contexte d'apprentissage pour réduire les obstacles que doivent surmonter les élèves ayant des besoins spéciaux pour des raisons physiques, sensorielles, cognitives, langagières et comportementales. Cet ensemble veut aider ces élèves à s'engager activement dans l'apprentissage et à atteindre des objectifs d'apprentissage individuels. La technologie d'aide à l'apprentissage est un sous-groupe de l'ensemble des technologies de renforcement de l'apprentissage des enfants. Cette technologie aide les élèves à réaliser les opérations qui leur sont impossibles ou difficiles à effectuer de façon autonome. Elle est directement liée à l'atteinte des résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études de l'Alberta.

Voici des domaines où la technologie d'aide à l'apprentissage peut avoir des effets positifs sur la réussite scolaire de l'élève (liste non limitative) :

- écriture en caractères moulés
- lecture
- écriture
- étude
- mathématiques
- accès à l'ordinateur
- vue
- écoute
- communication

Il est important de tenir compte du continuum des options à composante technologique faible, moyenne et élevée lorsqu'on développe un système pour un élève avec ces besoins et capacités pour lui permettre d'accéder et de faire la preuve de son apprentissage.

Une liste des outils potentiels de technologie d'aide, tels que ceux mentionnées ci-dessous, peut aider les équipes à utiliser la technologie pour permettre aux élèves de s'engager et de faire la démonstration de leurs acquis avec une plus grande efficacité et de façons qui auraient été impossibles sans cette technologie. Les outils sont répertoriés du plus simple au plus complexe.

Lecture

- Modifications apportées à la taille des caractères, aux espaces, aux couleurs et à la couleur d'arrière-plan du texte
- Utilisation d'images avec le texte
- Appareils à lecture vocale pour des mots isolés
- Numérisation et lecture/logiciel de synthèse vocale
- Livres électroniques

Organisation et étude

- Représentation de l'emploi du temps à l'aide de mots ou d'images
- Aide à faible composante technologique afin de repérer un matériel (ex. : onglets de couleur, papier ou dossiers de couleur)
- Texte surligné (ex. : repères, ruban coloré, règle)

© Alberta Education, Canada, 2009

- Rappels vocaux de tâches, devoirs ou des différentes étapes de réalisation des tâches
- Logiciel pour la manipulation des objets et le développement des concepts – possibilité d'utiliser des méthodes d'accès alternatives comme la technologie de l'écran tactile
- Logiciel destiné à l'organisation des idées et à l'étude
- Appareils à main équipés d'un agenda (par exemple, Palm)

Mathématiques

- Abaque, ligne mathématique
- Calculatrice/calculatrice avec support papier
- Calculatrice parlante
- Calculatrice sur ordinateur
- Logiciel avec système de repérage pour les calculs mathématiques
- Appareils de calcul avec résultats vocaux/tactiles
- Logiciel permettant les manipulations à l'écran
- Logiciel de traitement mathématique

Écriture en lettres moulées et écriture cursive

- Stylos et crayons divers
- Crayons à préhension adaptable
- Papier adapté (ex. : avec lignes en relief ou surlignées)
- Plan incliné
- Phrases ou mots préécrits
- Gabarits
- Système de traitement de texte portable
- Ordinateur avec traitement de texte

Orthographe et écriture

- Cartes de mots, livret de vocabulaire, mur de mots
- Dictionnaire de poches, dictionnaires analogiques
- Dictionnaire électronique/vérificateur d'orthographe
- Traitement de texte avec vérificateur de grammaire et d'orthographe
- Traitement de texte vocal
- Logiciel avec vérificateur d'orthographe vocal
- Logiciel de prédiction lexicale pour faciliter l'orthographe et la construction des phrases
- Logiciel multimédia de production d'idées
- Logiciel de reconnaissance vocale

Accès alternatif à l'ordinateur

- Clavier avec options d'accessibilité
- Protège-clavier
- Clavier spécialisé
- Pivot, baguette buccale, licorne adaptée au clavier

© Alberta Education, Canada, 2009

- Prédiction des mots, abréviation ou expansion pour réduire le nombre de touches
- Souris spéciale (ex. : écran tactile, boule de commande, pavé tactile, manche à balai)
- Clavier à l'écran
- Passage en code morse
- Passage en mode de numérisation
- Logiciel de reconnaissance vocale

Vue

- Lunettes
- Grossisseur d'écran
- Livre à gros caractères
- Télévision à circuit fermé
- Logiciel de grossissement d'écran
- Contraste des couleurs à l'écran
- Lecteurs d'écrans, lecteurs de texte
- Matériel Braille
- Clavier spécial avec touches élargies
- Clavier Braille et preneur de notes
- Afficheur Braille en continu

Ouïe

- Papier et crayon
- Ordinateur de bureau ou portable avec traitement de texte
- Système d'alarme
- Sous-titrage codé
- Sous-titrage en temps réel
- Prise de notes assistée par ordinateur
- Signal d'alerte flash sur l'ordinateur
- Système d'amplification personnel/aide auditive
- Système FM personnel
- Système de champ acoustique FM

Communication

- Tableau de communication avec images/mots/objets
- Système de commande par le regard
- Système à sortie vocale simple
- Système de sortie vocale avec séquences
- Afficheur de sortie vocale avec fonction de messages multiples
- Système de sortie vocale avec synthèse vocale

Adapté de Penny Reed et Paula Walser, « Wisconsin Assistive Technology Initiative Assistive Technology Checklist », Oshkosh (WI), Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2000.

Adapté de *Chapter 9: Infusing Assistive Technology for Learning into the IPP Process*, Individualized Program Planning, 2006.

© Alberta Education, Canada, 2009

Adaptation de l'évaluation des élèves

Les enseignants doivent être en mesure de déchiffrer correctement une situation d'apprentissage et d'adapter leurs méthodes, leurs stratégies et leurs outils d'évaluation de manière à répondre, le mieux possible, aux besoins individuels de chaque élève. Lorsqu'il s'agit de déterminer des moyens plus étendus, mieux adaptés et de rechange pour permettre aux élèves de satisfaire aux attentes d'apprentissage, on aurait avantage à tenir compte des éléments suivants :

Élément	Moyens adaptés, élargis et de rechange
Contenu	• réduction du contenu • adaptation et enrichissement du contenu • présentation plus lente ou plus approfondie du contenu • utilisation d'aides visuelles pour enrichir la présentation du contenu • simplification, présentation plus concrète ou élimination des concepts abstraits
Méthode	• organisation d'une plus grande interaction avec l'enseignant et avec ses camarades • plus de temps pour accomplir les tâches • utilisation d'une variété de méthodes et de stratégies pendant tout le processus d'apprentissage • documents et ressources supplémentaires pour soutenir et orienter l'apprentissage
Produit	• choix d'un produit ou d'un résultat en fonction des points forts et des styles d'apprentissage de l'élève • réduction du niveau de complexité de la tâche • adaptation et modification de l'objectif pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève
Évaluation	• utilisation d'une variété de méthodes et de stratégies • tests d'évaluation adaptés ou spécialisés • temps supplémentaire consacré aux activités d'évaluation

Source : Toronto Catholic District School Board, *Assessment of Student Achievement in Catholic Schools*, 2001, p. 14

L'adaptation de la programmation et de l'évaluation sera extrêmement profitable aux élèves qui ont des problèmes particuliers de communication et de comportement ou des déficiences intellectuelles ou physiques, et aussi pour les élèves qui apprennent l'anglais comme langue seconde. Ces ajustements ou adaptations devraient être apportés afin de pouvoir déterminer le rendement des élèves avec la plus grande précision possible ainsi que d'avoir une incidence positive sur l'estime de soi. Ces adaptations pourraient comprendre des modifications touchant le type, la portée et l'envergure de l'évaluation ainsi que le rythme auquel elle est effectuée.

© Alberta Education, Canada, 2009

Stratégies d'adaptation qui tiennent compte des besoins des élèves

Adaptations relatives au type d'évaluation (tâche utilisée pour évaluer)	**Adaptation relative à la profondeur de l'évaluation (détail)**
• Renseigner les élèves au sujet des méthodes utilisées • Utiliser différents types de tests (examens oraux, exposés) • Encourager les élèves à négocier les tâches de rendement • Fournir des modèles à titre d'exemples • Permettre aux élèves de s'exercer à faire l'activité • Remplacer les réponses courtes par des questions à choix multiples ou par des exercices à trous • Présenter les tâches de manière à ce que les élèves puissent procéder du concret à l'abstrait • Autoriser l'utilisation d'outils tels que calculatrices, traitement de texte et loupes • Mettre en place un système de jumelage	• Diviser les tâches complexes en étapes plus petites • Proposer des directives écrites en plus des directives verbales, et indiquer les étapes à suivre au tableau • Utiliser des images à l'appui des instructions verbales • Communiquer des commentaires (points forts, faiblesses, prochaines étapes) pendant et après une activité d'évaluation • Modifier l'apparence du test en mettant moins de questions sur chaque page ou en réduisant le nombre de questions • Apprendre aux élèves à faire attention aux mots importants dans les questions en utilisant un surligneur • Ne mettre l'accent que sur quelques attentes et éviter les corrections excessives
Adaptations relatives à l'envergure (volume)	**Adaptations relatives au rythme (facteur temps)**
• Diminuer la quantité de lecture/écriture nécessaire • Diminuer la quantité de contenu lors de chaque évaluation • Donner des directives claires et simples sur les étapes du processus à suivre au cours de l'activité d'évaluation • Autoriser l'utilisation de feuilles aide-mémoire et de textes pendant les tests pour aider les élèves qui ont des difficultés de mémorisation • Offrir des occasions de consolider les connaissances et les aptitudes requises • Fournir un ensemble de notes de référence • Surveiller le travail pour veiller à ce qu'il soit fait dans les délais prévus	• Accorder plus de temps pour effectuer les tâches et les tests • Demander aux élèves de répéter les directives et de les reformuler • Permettre aux élèves de faire le test en plusieurs sessions • Consulter l'orthopédagogue pour voir si plus de temps peut être accordé pour effectuer l'activité • Récompenser les comportements efficaces; ex. : l'élève a fini à temps et s'est investi dans la tâche • Tenir compte des progrès accomplis au fil du temps

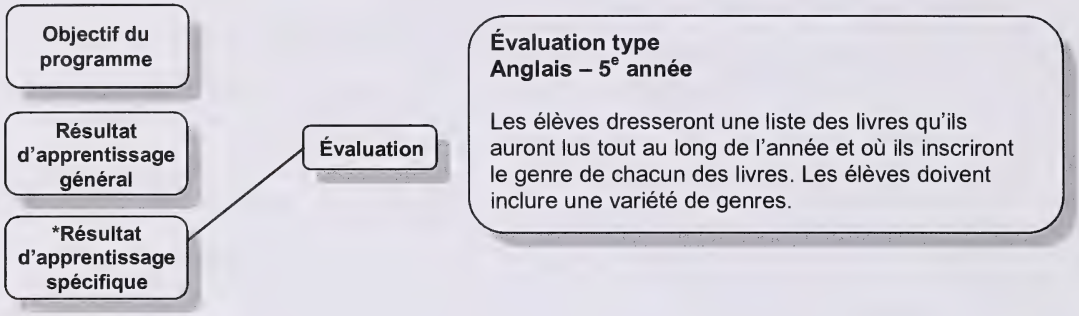
Source : Toronto Catholic District School Board. *Assessment of Student Achievement in Catholic Schools,* 2001, p. 15.

© Alberta Education, Canada, 2009

ÉTABLIR UN LIEN ENTRE LES EXPÉRIENCES D'ÉVALUATION ET LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

PREMIER EXEMPLE – Anglais – 5e année

Évaluation ayant un lien à un seul niveau du programme d'études



Lien minimal

Liens avec le programme d'études

Résultat d'apprentissage général 2

Par l'écoute, l'expression orale, la lecture, la visualisation et la représentation, les élèves devront démontrer leur compréhension et leur capacité à répondre, personnellement et de manière critique, à des textes écrits, oraux ou multimédias.

2.2 Réagir aux textes

Aborder différents textes

1* • Aborder des textes oraux, écrits ou multimédias issus d'une grande variété de cultures et de genres : romans historiques, mythes, biographies, poésie, communiqués et articles de presse et exposés d'intervenants invités.

Débat

Cet exemple présente un résultat de nature expérientielle. Les enseignants recueillent des preuves que les élèves ont atteint ce résultat sur la base des listes soumises par les élèves. Cependant, il est difficile de produire une note pour ce type d'évaluation, étant donné que le résultat ne fait référence à aucun verbe correspondant à un niveau de fonctionnement intellectuel défini par Bloom. Les enseignants pourraient utiliser une rétroaction descriptive ou une liste de vérification pour fournir des commentaires aux élèves sur leurs progrès.

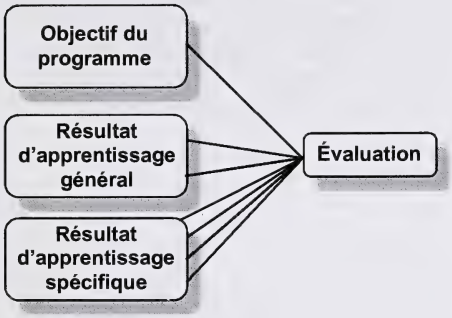
Il faut aussi noter que bien que de telles listes soient utiles, elles ne reflètent que partiellement l'engagement de l'élève envers ce résultat d'apprentissage particulier. Ce résultat suppose une interprétation plus large de texte. Il s'agit de textes imprimés mais aussi d'autres médias ainsi que des textes oraux. Afin d'augmenter la valeur de cette tâche, il est nécessaire de jumeler ce résultat à d'autres exigeant des réponses d'un niveau cognitif plus élevé.

* Dans le programme d'anglais, les puces (•) indiquent les résultats d'apprentissage spécifiques et ne sont pas numérotés. Ils le sont ici pour en facilier le repérage.

© Alberta Education, Canada, 2009

DEUXIÈME EXEMPLE – Anglais – 5e année

Évaluation ayant des liens à plusieurs niveaux du programme d'études



Liens multiples

Évaluation type
Anglais – 5e année

Choisis le rôle d'un personnage d'un roman historique canadien. Choisis quatre évènements historiques qui ont influencé sa vie. Pour chaque évènement :

- décris l'évènement historique;
- décris comment cet évènement a influencé ta vie.

Tu peux utiliser de l'information présentée dans le roman, mais tu peux aussi faire appel à ton imagination pour aider le lecteur à comprendre comment cet évènement t'a affecté.

Liens avec le programme d'études

Introduction – Résultat d'apprentissage général n° 2

« Ces textes permettent de confronter les élèves à différentes situations, personnes et cultures et de mieux se connaître eux-mêmes. Les élèves peuvent fournir une réponse personnelle aux textes en les mettant en relation à leurs connaissances existantes, à leurs sentiments, à leurs expériences et à d'autres textes. Par leurs réactions personnelles, les élèves explorent et construisent des valeurs et des convictions. » (*Programmes d'études*, p. 17)

Résultat d'apprentissage général n° 2

Par l'écoute, l'expression orale, la lecture, la visualisation et la représentation, les élèves devront démontrer leur compréhension et leur capacité à répondre personnellement et de manière critique à des textes écrits, oraux et multimédias.

2.2 Réagir aux textes

Aborder différents textes

1 • Aborder des textes oraux, écrits et multimédias issus d'une grande variété de cultures et de genres : romans historiques, mythes, biographies, poésie, communiqués et articles de presse, et exposés d'intervenants invités.

3 • Établir des liens entre les ouvrages de fiction et les faits historiques.

Aborder différents textes

8 • Décrire et discuter de l'influence du temps et du lieu sur les personnages et les évènements.

Résultat d'apprentissage général n° 5

Par l'écoute, l'expression orale, la lecture, la visualisation et la représentation, les élèves apprennent à respecter, à aider les autres et à collaborer.

5.1 Respect des autres et renforcement de l'esprit communautaire

Mettre en valeur la diversité

1 • Discuter de la manière dont chacun comprend la vie des personnes ou des personnages issus de différentes communautés, traditions culturelles, pays ou époques, tels qu'ils sont représentés dans les textes oraux, écrits ou multimédias.

© Alberta Education, Canada, 2009

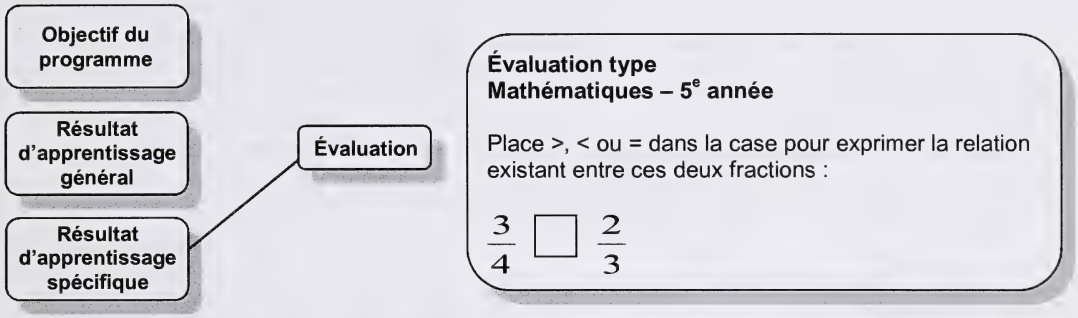
Discussion

Dans cette évaluation, le résultat expérientiel 2.2.1 est désormais associé à un résultat nécessitant une réponse plus détaillée de la part de l'élève, ce qui donne lieu à de plus vastes possibilités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. L'énoncé général de l'introduction fournit une perspective soulignant l'importance du respect des cultures et de la diversité. L'énoncé fondamental est réalisé lorsque les résultats d'apprentissage spécifiques permettent de définir les activités des élèves. Lorsque les élèves établissent le lien entre les évènements historiques et les évènements fictifs d'un roman et déterminent l'effet du lieu (y compris du temps) sur les personnages, ils travaillent au niveau de l'analyse.

© Alberta Education, Canada, 2009

TROISIÈME EXEMPLE – Mathématiques – 5e année

Évaluation ayant un lien à un seul niveau avec le programme d'études



Lien minimal

Lien avec le programme d'études

Résultat d'apprentissage spécifique

N 9 Comparer et/ou ordonner des fractions propres et des nombres décimaux jusqu'aux centièmes. [C, R, V]

Débat

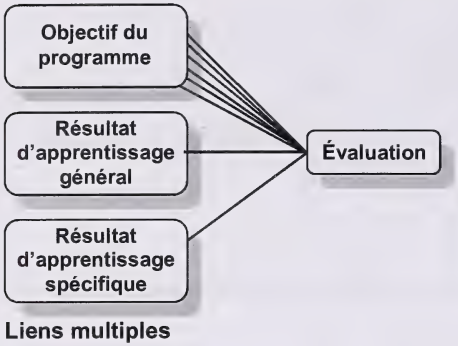
Cette évaluation illustre bien le résultat spécifique n° 9 et se situe au niveau « connaissances » de la taxonomie de Bloom. On demande à l'élève de déterminer quel est le symbole correct : <, > ou =. Ce type d'exercice, accompagné d'instructions adéquates, peut être utilisé avec d'autres exercices similaires pour vérifier que ce résultat particulier a été atteint.

Il faut noter que, bien que le résultat spécifique exige une réponse au niveau des connaissances, il se manifeste dans le contexte d'attentes plus larges telles qu'indiquées par [C, R, V] au niveau de ce résultat particulier. Cette attente plus large est comprise dans les processus mathématiques de communication, de raisonnement et de visualisation, dans le « sens des nombres relatif aux nombres entiers » et dans la nature des énoncés mathématiques présentés dans le programme d'études. Il est essentiel que les élèves fournissent une preuve de leur réflexion au-delà de la connaissance.

© Alberta Education, Canada, 2009

QUATRIÈME EXEMPLE – Mathématiques – 5e année

Évaluation ayant des liens à plusieurs niveaux du programme d'études



Évaluation type
Mathématiques – 5e année

Place >, < ou = dans la case pour exprimer la relation existant entre ces deux fractions :

$$\frac{3}{4} \square \frac{2}{3}$$

Explique pourquoi tu as utilisé ce symbole.
Appuie ton argumentation par l'utilisation de diagrammes annotés pour expliquer leur relation.

Liens avec le programme d'études

L'**objectif** du programme de mathématiques est décrit à l'aide de deux ensembles fondamentaux d'énoncés à l'intérieur desquels doivent être développés les connaissances, compétences et comportements mathématiques :	
Processus mathématiques : Communication [C], Liens [L], Estimation et calcul mental [E], Résolution de problèmes [RP], Raisonnement [R], Technologie [T] et Visualisation [V]	**Nature des mathématiques :** Transformations [TR], Constante [CON], Dimension (taille et échelle) [D], Nombre [N], Régularités [R], Quantité [Q], Relations [REL], Forme [F] et Incertitude [I]

Processus	Communication, connexions, raisonnement et visualisation
Nature	Conservation, dimension (taille et échelle) et relations
RAG	Démontrer le sens des nombres entiers positifs de 0 à 100 000 et explorer les fractions propres et les nombres décimaux.
RAS 7	Représenter et décrire de façon concrète, imagée et symbolique des fractions propres. [C, R, V]
RAG 9	Comparer et/ou ordonner des fractions propres et des nombres décimaux jusqu'aux centièmes. [C, R, V]

© Alberta Education, Canada, 2009

Discussion

Dans le cadre de cette évaluation, les élèves sont en interaction avec plusieurs niveaux du programme d'études.

Ce type d'évaluation exige que l'élève fournisse une explication de la raison pour laquelle « > » est la réponse correcte. De plus, on demande également à l'élève d'utiliser des diagrammes pour appuyer sa réflexion. L'accent est mis sur les processus de visualisation, de communication et de raisonnement.

Lors de la discussion, les élèves doivent arriver à la conclusion que, pour comparer des fractions ordinaires, chaque fraction utilise le même « entier ». Cela est dû à la nature du concept mathématique de conservation. Les concepts de dimension (taille et échelle) y sont également inhérents. Étudiez les diagrammes suivants :

L' « entier » utilisé pour illustrer les fractions $\frac{3}{4}$ et $\frac{2}{3}$ est le même (conservation). La position des diagrammes permet de les comparer [dimension (taille et échelle)].

Après avoir tenu compte des implications des diagrammes, la justification suivante est souvent fournie par les élèves :

Puisque le « 3 » de $\frac{3}{4}$ est plus grand que le « 2 » de $\frac{2}{3}$, le symbole exact est « > ».

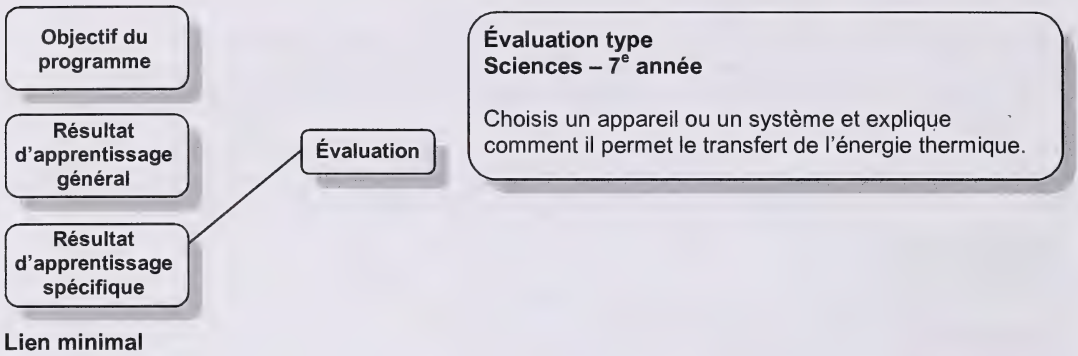
C'est alors l'occasion de parler du concept mathématique selon lequel, c'est la relation entre les zones qui compte et non la valeur utilisée pour le numérateur.

Cette évaluation fait le lien entre deux résultats particuliers, le concept du sens des nombres tiré du résultat d'apprentissage général, ainsi qu'une variété d'énoncés relatifs au processus et à la nature des mathématiques. C'est pourquoi on doit situer cette évaluation au niveau « analyse » de Bloom, à savoir à un niveau de capacité cognitive plus élevé que dans l'exemple précédent.

© Alberta Education, Canada, 2009

CINQUIÈME EXEMPLE – Sciences 7

Évaluation ayant un lien à un seul niveau avec le programme d'études



Lien minimal

Lien avec le programme d'études

STS et C 1.3	Nommer et expliquer des utilisations de dispositifs et de systèmes technologiques pour libérer, transférer, réguler ou extraire l'énergie thermique.

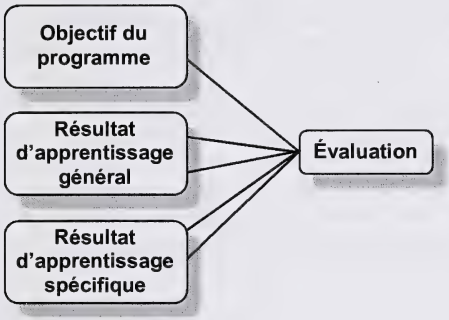
Discussion

Cette évaluation fournit une preuve d'apprentissage de l'élève par rapport à un résultat spécifique. Cette tâche se situe au niveau « compréhension » de la taxonomie de Bloom. Cette évaluation, utilisée de manière isolée seulement, reflète partiellement la compréhension de l'élève par rapport à l'objectif du programme et aux résultats d'apprentissage généraux. Afin d'augmenter la valeur de cette tâche, il est nécessaire de jumeler ce résultat avec d'autres exigeant des réponses d'un niveau cognitif plus élevé. Au fur et à mesure que l'évaluation est élargie, l'objectif du programme d'études est atteint.

© Alberta Education, Canada, 2009

SIXIÈME EXEMPLE – Sciences 7

Évaluation ayant des liens à plusieurs niveaux du programme d'études



Liens multiples

Tâche d'évaluation type
Sciences – 7e année

Utilise tes connaissances en matière de régulation de l'énergie thermique pour décrire les vêtements que tu porterais par des températures de –21 °C et avec un vent soufflant à 10 km/h. Justifie ton choix de vêtements compte tenu des conditions extrêmes de température.

Tu trouveras des renseignements sur le refroidissement éolien à : <http://www.msc.ec.gc.ca/education/windchill/index_f.cfm>

Liens avec le programme d'études

Extrait de l'introduction :

L'**objectif** du programme secondaire de sciences est axé sur le principe d'apprentissage continu grâce au processus d'investigation scientifique. Un projet pratique de recherche permet aux élèves d'acquérir une culture scientifique, ainsi que les connaissances, les compétences et les comportements nécessaires pour résoudre des problèmes pratiques et prendre des décisions.

(*Programme d'études*, p. 1)

Unité C – Chaleur et température

RAG 1	Expliquer, exemples à l'appui, comment les besoins de l'être humain ont mené à la mise au point de techniques permettant de produire et de réguler l'énergie thermique et d'accroître l'utilisation des ressources énergétiques.	**STS et M 1.3**	Nommer et expliquer des utilisations de dispositifs et de systèmes technologiques pour libérer, transférer, réguler ou extraire l'énergie thermique.
RAG 3	Se servir de ce qu'il sait sur la chaleur et la température pour interpréter des phénomènes naturels et expliquer des dispositifs techniques.	**STS et M 3.3**	Comparer et évaluer des matériaux et des modèles qui maximisent le transfert d'énergie calorifique ou le gardent au minimum.

© Alberta Education, Canada, 2009

Discussion

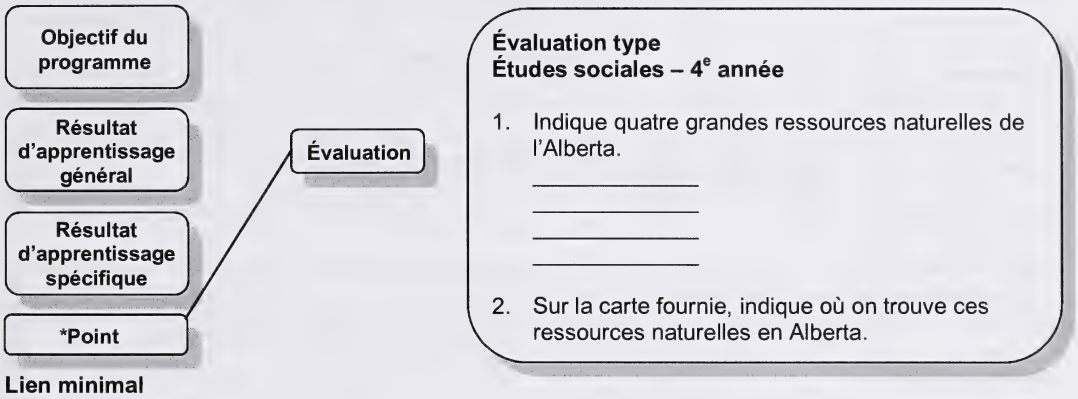
Dans cette évaluation, les élèves sont en interaction avec plusieurs niveaux du programme d'études. Cette tâche est liée à la vie au Canada et s'étend au-delà du résultat STS et C 1.3, car elle est associée à un deuxième résultat exigeant une réponse plus en profondeur de la part de l'élève, créant la possibilité d'un apprentissage, d'un enseignement et d'une évaluation plus poussés. Donner aux élèves certains choix leur permet de montrer les liens qui existent entre la science et la communauté dans son ensemble.

Cette évaluation s'inscrit dans l'esprit et dans les objectifs du programme de sciences. Les élèves fonctionnent à plus d'un niveau de la taxonomie de Bloom. Lorsqu'ils décrivent la façon dont ils se vêtiraient, ils montrent leurs connaissances en matière de transfert de l'énergie thermique. Étant donné que le facteur de refroidissement est de – 28 °C, les élèves doivent évaluer leur choix vestimentaire sachant que la peau exposée au froid gèlera dans environ 30 secondes. De plus, les élèves doivent tenir compte de la manière dont le transfert de l'énergie thermique s'effectue lors de la pratique de la planche à neige dans l'air froid.

© Alberta Education, Canada, 2009

SEPTIÈME EXEMPLE – Études sociales 4

Évaluation ayant un lien à un seul niveau du programme d'études



Lien minimal

Liens avec le programme d'études

Résultats d'apprentissage spécifiques

▶ **Savoirs**

4.1.2 L'élève pourra explorer d'un œil critique la géographie physique de l'Alberta en étudiant les questions d'enquête suivantes et en y réfléchissant :

4* • Quelles sont les principales ressources naturelles de l'Alberta, et où sont-elles situées (ex. : les gisements de minéraux, de charbon, de gaz naturel et de sables bitumineux)? (ÉR, TMP)

Discussion

Cette tâche fournit des preuves de l'apprentissage de l'élève en ce qui concerne le point 4 du résultat spécifique 4.1.2. Ce point, situé au niveau « acquisition des connaissances » de la taxonomie de Bloom, exige des élèves de dresser la liste des grandes ressources naturelles et de dire ou de montrer où elles se trouvent. Après des instructions adéquates accompagnées d'une évaluation formative, cet élément pourrait être adapté à une utilisation dans le cadre d'un test pour obtenir des preuves que l'élève a atteint les objectifs prévus.

Il est important de noter que dans les résultats du programme d'études sociales, les éléments cités entre crochets à titre d'exemples indiquent des composants facultatifs, tandis que les éléments cités après c.-à-d. désignent des composants obligatoires (*Programmes d'études sociales*, 2005, p. 7-8). Ainsi, alors que le point 4 du résultat spécifique 4.1.2 répertorie cinq ressources naturelles, il est possible que d'autres ressources d'un intérêt particulier pour la communauté locale soient incluses dans le profil d'études et qu'elles soient considérées comme une réponse exacte à la question du test.

Il est important de noter que, bien que ce point nécessite une réponse de l'élève sur le plan des connaissances, le résultat spécifique de ce point demande à l'élève de répondre au niveau de l'analyse (examen critique). Bien que cette tâche réponde à l'objectif de ce point, des travaux d'évaluation supplémentaires sont nécessaires pour atteindre la totalité des objectifs du résultat spécifique.

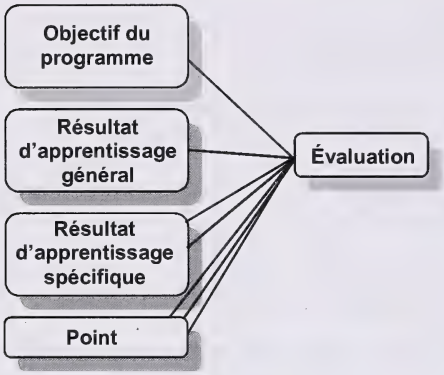
Cet élément d'évaluation est lié aux domaines « Économie et ressources », ainsi qu'à « La Terre : milieux et peuples ».

* Les points ne sont pas numérotés dans le programme d'études sociales. Ils sont numérotés ici pour simplifier le repérage.

© Alberta Education, Canada, 2009

HUITIÈME EXEMPLE – Études sociales 4

Évaluation ayant des liens à plusieurs niveaux du programme d'études



Liens multiples

Évaluation type
Études sociales – 4e année

1. Sur la carte de l'Alberta, montre où se trouvent les ressources forestières.
2. Pourquoi les forêts sont-elles si importantes pour les Albertains?
3. Complète le tableau en T suivant :

Quels sont les problèmes causés aux Albertains par l'industrie forestière?	Comment ces problèmes peuvent-ils être résolus?

Liens avec le programme d'études

Aperçu du programme de 4e année

L'élève de quatrième année explorera les caractéristiques géographiques, culturelles, linguistiques et historiques qui influencent la qualité de la vie en Alberta. Il pourra apprécier comment ces caractéristiques sont le reflet d'interactions entre les gens et l'environnement naturel. Il verra aussi comment la géographie physique et les ressources naturelles transforment la qualité de la vie. À travers ces explorations, l'élève examinera comment des évènements majeurs et des personnalités marquantes ont façonné l'évolution de l'Alberta.

Résultat d'apprentissage général 4.1

L'élève fera preuve d'une compréhension et d'un discernement de la manière dont les éléments de la géographie physique, le climat, la géologie et la paléontologie s'intègrent aux paysages et à l'environnement de l'Alberta.

Résultats d'apprentissage spécifiques

▶ **Savoirs**

4.1.2 L'élève pourra explorer d'un œil critique la géographie physique de l'Alberta en étudiant les questions d'enquête suivantes et en y réfléchissant :

4 • Quelles sont les principales ressources naturelles de l'Alberta, et où sont-elles situées (ex. : gisements de minéraux, de charbon, de gaz naturel et de sables bitumineux)? (LMP, ÉR)

4.1.4 L'élève pourra analyser comment les Albertains interagissent avec leur environnement en étudiant les questions d'enquête suivantes et en y réfléchissant :

2 • Comment les Albertains utilisent-ils leurs ressources naturelles, telles que l'agriculture, le gaz naturel, le pétrole, les forêts et le charbon? (LMP, ÉR)

3 • Comment les Albertains font-ils face aux différentes demandes d'utilisation du sol, telles que la conservation, l'énergie solaire et éolienne, les loisirs, l'agriculture, l'exploitation pétrolière et forestière)? (LMP, ÉR)

© Alberta Education, Canada, 2009

Discussion

Dans cette évaluation, les élèves sont en interaction avec plusieurs niveaux du programme d'études. Cette évaluation peut encore être utilisée dans une situation de test; cependant, elle exige des réponses beaucoup plus détaillées de la part des élèves que l'exemple précédent.

Les élèves abordent l'aperçu du programme et le résultat général 4.1 lorsqu'ils étudient le paysage et l'environnement de l'Alberta, la manière dont les gens interagissent avec le territoire et la manière dont les ressources influent sur la qualité de vie des Albertains. Le résultat spécifique exige que les élèves travaillent au niveau de l'analyse. Les élèves travaillent au niveau « compréhension » de la taxonomie de Bloom (4.1.2 – point 4, 4.1.4 – point 2) et au niveau « analyse » (4.1.4 – point 3) lorsqu'ils proposent différentes solutions possibles aux problèmes exposés.

Cette tâche est associée aux trois domaines suivants : « Économie et ressources »; « La Terre : milieux et peuples »; « Pouvoir, autorité et processus décisionnel », ainsi qu'au concept fondamental de citoyenneté.

© Alberta Education, Canada, 2009

Annexe VI

TYPES DE STRATÉGIES D'ÉVALUATION

Il existe de nombreuses sources d'information sur le rendement des élèves et aucune n'est nécessairement meilleure que les autres. Chacune fournit des renseignements utiles et différents sur le rendement des élèves. Toutefois, l'interprétation des résultats n'est valable que si elle tient compte des circonstances entourant l'évaluation. Le profil le plus exact du rendement d'un élève est basé sur les résultats des évaluations du rendement des élèves dans divers contextes. L'essentiel est que les résultats d'un élève donné correspondent aux évaluations choisies pour garantir des résultats fiables (cohérents) et valides (dignes de confiance).

Source d'information	Stratégies	Ce qu'elle mesure
Observations	• Fiches anecdotiques • Entretiens	• évaluation et impressions immédiates de l'apprentissage • accent mis sur certains résultats d'apprentissage • aptitudes sociales et comportement • travail d'équipe et interactions • connaissances mises en contexte • degré de compréhension • liens, attitudes, aptitudes à l'expression orale et à la capacité d'écoute • capacité de synthèse • coopération et leadership • tolérance et respect
Carnets d'apprentissage	• Journaux de réflexion • Journaux d'impressions personnelles • Journaux interactifs	• compréhension • aptitude à l'écrit • conventions et organisation • comparaisons avant et après • commentaires destinés à l'enseignant • relations personnelles et aptitudes sociales • compréhension des concepts en littérature • compréhension des éléments d'une histoire et de textes littéraires • expérience personnelle • établissement d'objectifs • processus de compréhension • mode affectif • connaissances fondamentales
Tâches de rendement	• Simulations • Démonstrations • Laboratoires • Productions vidéo • Présentations – théâtre/ musique/danse • Logiciel	• créativité • compréhension • produit final • se produire en public • travail de groupe et sens de l'organisation • utilisation d'habiletés dans de nouvelles situations • capacité de raisonnement et d'analyse • applications pratiques • processus et méthodes • capacité à utiliser le matériel

© Alberta Education, Canada, 2009

Source d'information	Stratégies	Ce qu'elle mesure
Projets	• Modèles • Expériences • Échantillons des travaux • Enquêtes • Études • Album de découpures	• connaissances et leur application • motricité • aptitudes à la planification et à la recherche • démonstrations • organisation • processus et procédures • formulation et mise à l'épreuve d'hypothèses • persévérance • capacité à recueillir l'information et à en tirer une signification • coopération
Tests	• Choix multiples • Vrai/faux • Réponse courte • Papier et crayon • Associations • Réponse élaborée	• connaissances avant et après les tests • maîtrise du contenu • capacité à tirer des conclusions • capacité de rétention • reconnaissance et mémorisation • contenu • capacité de résolution de problèmes
Langue écrite	• Rapports de laboratoire • Rédactions • Rapports de recherche • Écriture manuscrite • Brochure • Jeu de lettres • Articles • Histoires • Propositions de projets	• organisation logique • capacité à faire des hypothèses • compréhension • capacité à suivre des directives • aptitudes à écrire • utilisation de la logique • relations interpersonnelles • expression • vocabulaire • style et compréhension de différentes structures/genres d'écriture • aptitudes à la recherche • évaluation • initiative
Langue parlée	• Reformulation • Débat • Scénarios-maquettes • Interviews • Lecture de poésie • Questions/réponses • Bandes sonores • Donner un cours • Jeux	• compréhension • capacité à synthétiser et à paraphraser • aptitudes à parler et à écouter • justification d'une position et développement d'arguments contradictoires • raisonnement • évaluation des connaissances de base • perspective • organisation • aptitudes à prendre des décisions • renseignements personnels • attitude • capacité d'analyser • mémorisation • interprétation • calme et confiance en soi • façon de s'exprimer et articulation

© Alberta Education, Canada, 2009

Source d'information	Stratégies	Ce qu'elle mesure
Communication visuelle	• Scénarios-maquettes • Illustrations • Conception • Publicités • Photos • Bandes vidéo • Dioramas • Collages • Cartes	• évaluation des connaissances fondamentales • compréhension • organisation • créativité • niveau de développement et de maturité • étendue de la conceptualisation et application • capacité à synthétiser • processus • utilisation des connaissances et des aptitudes • utilisation du matériel • capacité de prendre des décisions

Source : *A Framework for Student Assessment,* 2e éd., 2005, utilisation autorisée.

© Alberta Education, Canada, 2009

Annexe VII

FORMAT DES DONNÉES ET INSTRUCTIONS RELATIVES AU NRS

(Ce format est fourni à des fins d'illustration seulement. Les données relatives au NRS doivent être soumises électroniquement à Alberta Education par le bureau central de l'autorité scolaire, via Edulink.)

RENSEIGNEMENTS SUR L'ÉLÈVE				Élèves suivant un programme d'études cloisonné				Élèves ayant un handicap et ne suivant pas un programme d'études cloisonné		
				Niveau de réussite scolaire (NRS) **AT** *(at grade level)* = **atteint** **AB** *(above grade level)* = **au-dessus** **BE** *(below grade level)* = **au-dessous**			Niveau quand débute l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones	A atteint les buts et les objectifs du PIP pour les éléments suivants : **A=tous, M=la plupart, S=quelques-uns, N=aucun, NA=sans objet**		
Nom de famille légal	Prénom(s) légal/aux	Numéro d'élève de l'Alberta	Niveau scolaire	Maths	Anglais	Français		Compétences de base	Maturité scolaire	Aptitudes à la vie quotidienne

© Alberta Education, Canada, 2009

Format de collecte de données – Niveau de réussite scolaire de l'élève (NRS)

Instructions pour la compilation des données sur le niveau de réussite scolaire (NRS)

ÉLÈVE

Nom de famille et prénom(s) officiels – ces champs sont obligatoires et ne peuvent contenir plus de 25 caractères chacun.

Numéro d'élève de l'Alberta (NEA) – ce champ est obligatoire et doit contenir un numéro valide de 9 caractères.

Niveau scolaire – il s'agit du niveau scolaire dans lequel l'élève est inscrit. Indiquer une valeur comprise entre 01 et 09 inclus.

ÉLÈVES SUIVANT UN PROGRAMME D'ÉTUDES CLOISONNÉ

Pour chaque élève de votre classe inscrit à un programme d'études cloisonné, inscrire un niveau de réussite scolaire pour les matières suivantes : anglais, mathématiques et français.

Niveau de réussite scolaire (NRS) – « Atteint, au-dessus ou au-dessous » : cette nouvelle méthode permet d'indiquer si l'élève a atteint le niveau, s'il est au-dessus ou s'il est au-dessous à l'aide de deux caractères : **AT** *(**at** grade level)* = atteint; **AB** *(**ab**ove grade level)* = au-dessus ou **BE** *(**be**low grade level)* = au-dessous.

Pour chaque élève de la 1re à la 9e année qui suit un programme d'études cloisonné, les champs réservés au NRS doivent contenir un des codes suivants : AT, AB ou BE, ou encore NA (*not available*) s'il est impossible d'estimer le NRS par manque d'information. Les champs doivent être laissés vides pour tout élève qui n'est pas inscrit dans un cours, p. ex. Français, ou qui a une déficience grave ou légère/moyenne **et** qui ne suit pas un programme d'études cloisonné.

Le code de NRS que vous indiquez pour chaque matière est fondé sur votre jugement et votre interprétation de toutes les activités d'évaluation faites en classe pendant l'année scolaire par vos élèves en anglais, en français et en mathématiques. Dans certaines autorités scolaires, il existe un test ou une batterie de tests standards pour déterminer le niveau de réussite scolaire – si c'est le cas dans votre autorité, considérez cette évaluation en fonction de la totalité des informations d'évaluation que vous possédez, y compris les notes des évaluations scolaires, pour déterminer de façon professionnelle le niveau de réussite scolaire de l'élève. Souvenez-vous que le niveau de réussite scolaire concerne les résultats d'apprentissage présentés dans les programmes d'études par rapport au niveau scolaire auquel l'élève est inscrit.

Année d'introduction de l'anglais – Ce champ est obligatoire pour tous les élèves recevant un NRS en français. Il contient généralement un chiffre entre 01 et 03.

Champ « **A atteint les buts et objectifs du PIP pour les éléments suivants** » – doit demeurer vide pour les élèves inscrits à un programme d'études cloisonné.

© Alberta Education, Canada, 2009

Exemples :

L'élève A est inscrite en 4e année. Son programme d'anglais est basé sur les résultats d'apprentissage de la 4e année présentés dans le programme d'études d'anglais de la maternelle à la 9e année. Ses résultats de rendement globaux montrent qu'elle a atteint les objectifs d'anglais pour la quatrième année. Le code de NRS saisi est donc **AT** (niveau atteint).

L'élève B est inscrit en 8e année. On l'a codé comme souffrant d'un trouble d'apprentissage léger. Son programme de mathématiques est basé sur les résultats d'apprentissage de la 6e année présentés dans le programme d'études de mathématiques de la maternelle à la 9e année. Les résultats globaux d'évaluation montrent qu'il a atteint les objectifs de la 6e année pour les mathématiques. Le code de NRS saisi est donc **BE** (au-dessous du niveau).

L'élève C est inscrit en 2e année. Il a été codé comme souffrant d'un trouble d'apprentissage léger. Son programme de français est basé sur l'acquisition de certaines habiletés de lecture et sur bon nombre des résultats d'apprentissage de la 1re année définis dans le programme d'études. Les résultats d'évaluation globaux montrent qu'il n'a pas encore atteint les objectifs d'apprentissage de 1re année pour cette matière. Le code de NRS saisi est donc **BE** (au-dessous du niveau).

L'élève D est inscrit en 4e année. Il a été codé comme souffrant de déficience affective et de troubles du comportement graves. Son programme de mathématiques est basé sur les résultats d'apprentissage de 3e année définis dans le programme d'études. Ses résultats globaux d'évaluation montrent qu'il continuera à apprendre les notions de mathématiques de la 3e année l'an prochain. Le code de NRS saisi est donc **BE** (au-dessous du niveau).

L'élève E est inscrit en 5e année. Il a été codé comme un élève doué et talentueux. Son programme de mathématiques est basé sur les résultats d'apprentissage de la 6e année définis dans le programme d'études de mathématiques. Ses résultats globaux d'évaluation montrent qu'il a atteint tous les objectifs d'apprentissage de la 6e année pour les mathématiques. Le code de NRS saisi est donc **AB** (au-dessus du niveau).

L'élève F est inscrit en 4e année. Les résultats globaux d'évaluation montrent qu'à la fin de l'année scolaire en cours, il a atteint les résultats d'apprentissage du programme d'études de français pour la 4e année. Le code de NRS saisi est donc **AT** (niveau atteint). Cependant, l'élève n'a pas atteint les objectifs d'apprentissage du programme de mathématiques de 4e année, mais seulement les objectifs de 2e année. Le code de NRS saisi en ce qui concerne les mathématiques doit donc être **BE** (au-dessous du niveau).

L'élève G est inscrit dans un programme de français langue première et suit un programme d'études cloisonné. Pour cet élève, il faut attribuer un NRS pour son programme de français et un pour son programme d'anglais à la fin de l'année où il aura commencé à apprendre l'anglais (cela peut aller de la 1re à la 3e année) et au cours des années suivantes. Si les cours d'anglais n'ont pas encore commencé, le champ d'anglais reste vide. Le NRS du programme de mathématiques est accordé indépendamment de la langue dans laquelle la matière est enseignée.

© Alberta Education, Canada, 2009

L'élève H est inscrite à un programme d'immersion française et suit un programme d'études cloisonné. Pour cette élève, un NRS doit être indiqué pour son cours de French Language Arts, et pour son cours d'anglais à la fin de l'année où elle aura commencé à suivre l'anglais (cela peut aller de la 1re à la 3e année) et pour les années suivantes. Un seul NRS doit être indiqué pour les mathématiques.

ÉLÈVES AYANT UNE INCAPACITÉ ET NE SUIVANT PAS DE PROGRAMME D'ÉTUDES CLOISONNÉS

Tous les élèves appartiennent soit à cette catégorie, soit à la précédente, celle des « ÉLÈVES SUIVANT UN PROGRAMME D'ÉTUDES CLOISONNÉ ». Pour être classé dans cette catégorie, l'élève doit être codé comme ayant une incapacité grave ou moyenne/légère et ne pas suivre un programme d'études cloisonné. **Ne suit pas de programmes d'études cloisonnés** signifie que ses résultats sont fondés sur un PIP qui décrit un programme dont les objectifs sont très différents de ceux définis dans les programmes d'études et sont déterminés individuellement pour répondre aux besoins spéciaux de l'élève en matière d'éducation. Les résultats sont reportés dans les catégories suivantes : aptitudes à la vie quotidienne, compétences de base, maturité scolaire, telles que précisées ci-dessous et à la page 24 du présent guide. Bien que certains objectifs du PIP des élèves classés dans cette catégorie peuvent avoir des objectifs qui figurent dans la catégorie de la maturité scolaire et qui sont liés aux résultats d'apprentissage de la 1re année ou supérieur, les élèves classés dans cette catégorie n'ont pas de programme complet et structuré basé sur les programmes d'études.

Pour les élèves de cette catégorie, les champs « **Niveau de réussite scolaire** » et « **Niveau quand débute l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones** » doivent être laissés à blanc.

La communication des résultats de ces élèves est effectuée en fonction des aptitudes suivantes :

Compétences de base : communication, comportement en classe, motricité globale et motricité fine.

Maturité scolaire : aptitudes permettant à l'élève d'être prêt à commencer les études scolaires de la 1re année et des années suivantes.

Aptitudes à la vie quotidienne : compétences qui aideront l'élève à devenir indépendant à la maison, à l'école et dans la collectivité.

Pour chacun des trois domaines de compétence, indiquez dans quelle mesure l'élève a atteint les buts et les objectifs de son Plan d'intervention personnalisé (PIP), c.-à-d. si **tous, la plupart, quelques-uns,** ou **aucun** des objectifs ont été atteints. Si aucun objectif n'a été établi concernant un ou plusieurs domaines de compétence, indiquez **sans objet**. Par conséquent, pour les élèves ayant une incapacité grave ou moyenne/légère et qui ne suivent pas un programme d'études cloisonné, chacun de ces champs doit contenir l'un des codes suivants :

« A » = Tous;
« M » = La plupart;
« S » = Quelques-uns;
« N » = Aucun;
« NA » = Sans objet

© Alberta Education, Canada, 2009

Exemples :

L'élève J (programme adapté)
Xavier est inscrit en 5e année et présente une légère déficience cognitive. Au cours de l'année scolaire, Xavier est inscrit dans un groupe d'apprentissage de 5e année en fonction de l'âge où la majorité des élèves travaillent en vue des résultats d'apprentissage de 5e année d'anglais. L'enseignant de Xavier, Mme Martel, a adapté le programme d'anglais pour Xavier étant donné qu'elle est consciente qu'il n'est pas prêt à atteindre les résultats d'apprentissage de 5e année. L'ancien enseignant de Xavier a mentionné que Xavier devait maintenant travailler pour atteindre les résultats d'apprentissage d'anglais de 2e année. En raison des progrès réalisés par Xavier, Mme Martel est totalement sûre que Xavier aura atteint le niveau de réussite de 2e année à la fin de l'année et sera prêt à travailler en vue des résultats d'apprentissage d'anglais de 3e année, l'année scolaire suivante. Il faut donc saisir le code BE (au-dessous du niveau) comme NRS. Tout au long de l'année scolaire, les parents de Xavier ont été informés du niveau scolaire pour lequel Xavier travaillait de sorte qu'il n'y a pas eu de surprise à la fin de l'année.

L'élève K (programme modifié)
Carla est inscrite en 2e année et présente une déficience cognitive de niveau moyen. Son programme courant est axé sur le développent de compétences fonctionnelles d'alphabétisme et de calcul, ainsi que des aptitudes à la vie quotidienne. Les buts et objectifs figurant dans son plan d'intervention personnalisé (PIP) indiquent qu'elle travaille en vue d'atteindre les compétences généralement observées chez les enfants avant la maternelle. Étant donné que Carla ne travaille pas en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études cloisonnés en ce moment, **aucun** niveau de réussite scolaire ne sera attribué à la fin de l'année dans aucun profil d'études. À la place, l'enseignant communiquera sa réussite par rapport aux objectifs définis dans le PIP.

L'élève L (programme modifié)
Isabelle est actuellement inscrite en 8e année et présente une déficience cognitive grave. Les résultats d'apprentissage qu'elle tente d'atteindre sont intimement liés à ses besoins particuliers en matière d'éducation et diffèrent nettement de ceux des programmes d'études provinciaux. Étant donné qu'Isabelle ne travaille pas en vue des résultats d'apprentissage des programmes d'études cloisonnés en ce moment, **aucun** niveau de réussite scolaire ne sera attribué à la fin de l'année dans aucun profil d'études. À la place, l'enseignant communiquera sa réussite par rapport aux objectifs définis dans le PIP.

TRANSMISSION DES DONNÉES DU NRS

Le personnel de l'école doit transmettre les données du NRS au bureau central. Ce dernier transmettra les données à Alberta Education pour toutes les écoles de l'autorité scolaire dans laquelle sont inscrits les élèves de la 1re à la 9e année. Le guide intitulé ***GLA Edulink Manual*** est affiché sur le site Web d'Alberta Education <http://education.alberta.ca/admin/resources/gla.aspx>; vous y trouverez de l'aide concernant la transmission des données à Alberta Education.

Vous pouvez également obtenir de l'aide auprès du service d'aide d'Alberta Education au 780-427-5318 ou en écrivant à <cshelpdesk@gov.ab.ca>.

© Alberta Education, Canada, 2009

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2009

Bibliographie

Alberta Assessment Consortium. *A Framework for Communicating Student Learning*, Edmonton (AB), AAC, 1999.

Alberta Assessment Consortium. *A Framework for Student Assessment,* 2e éd., Edmonton (AB), AAC, 2005.

Alberta Assessment Consortium. *Smerging Data: Grading... More Than Just Number Crunching*, Edmonton (AB), AAC, 2001.

Alberta Assessment Consortium. *Refocus: Looking at Assessment for Learning,* 2e éd., Edmonton (AB), AAC, 2005.

Alberta Education. *Guide de l'éducation : Maternelle – 12e année,* Edmonton (AB), <http://www.education.alberta.ca/francais/admin/guide.aspx>

Alberta Education. *Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12e année*, Edmonton (AB), 2007. <http://www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx>

Alberta Education. *Policy, Regulations and Forms Manual,* Edmonton (AB), 2006, <http://www.education.alberta.ca/department/policy/k-12manual.aspx>

Asp, E. *Developing and Using a Body of Evidence,* exposé fait à la conférence annuelle de l'automne du Alberta Assessment Consortium, octobre 2001.

Assessment to Promote Learning. *Educational Leadership*, Alexandria (VA), ASCD, novembre 2005.

Black, P. et collab. *Assessment for Learning: Putting It Into Practice,* Berkshire (U.K.), Open University Press, 2003.

Black, P. et D. Wiliam. *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*, London, King's College, 1998.

Brody, L. E. et C. Persson Benbow. « Accelerative Strategies: How Effective Are They For the Gifted? », *Gifted Child Quarterly,* vol. 3, n° 3 (1987), p. 103-109.

Burger, J. M. et Monte Krueger. « A Balanced Approach to High Stakes Achievement Testing: An Analysis of the Literature with Policy Implications », *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 7, n° 4 (2003).

Davies, A. *Making Classroom Assessment Work*, Merville (BC), Connections Publishing, 2000.

Guskey, T. R. « How Classroom Assessments Improve Learning », *Educational Leadership*, Alexandria (VA), ASCD, février 2003.

Guskey, T. « Reporting on student learning: lessons from the past—prescriptions for the future », *Communicating Student Learning*: *ASCD Yearbook 1996*, revu par T. R. Guskey, Alexandria (VA), ASCD, 1996.

Guskey, T. et J. Bailey. *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning,* Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2001.

© Alberta Education, Canada, 2009

Jensen, E. *Teaching With the Brain in Mind,* Alexandria (VA), ASCD, 1998.

Jimerson, S. « Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century », *School Psychology Review*, vol. 30, n° 3 (2001), p. 420-437.

Joint Advisory Committee. *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada,* Edmonton (AB), Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, University of Alberta, 1993.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Student Evaluation Standards,* Thousand Oaks (CA), Corwin Press Inc., 2003.

McTighe, J. « What Happens Between Assessments? », *Educational Leadership*, ASCD, décembre 1997.

O'Connor, K. *The Mindful School: How to Grade for Learning,* Arlington Heights (IL), Skylight, 1999.

Popham, W. J. *The Truth About Testing: An Educator's Call to Action*, Alexandria (VA), ASCD, 2001.

Rogers, K. B. et R. D. Kimpstom. « Acceleration: What We Do Versus What We Know », *Educational Leadership*, octobre 1992.

Shepard, L.A. et M.L. Smith. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention,* London, Falmer Press, 1989.

Stiggins, R. « Assessment, Student Confidence, and School Success », *Educational Leadership*, ASCD, novembre 1999.

Stiggins, R. *Student-Involved Classroom Assessment,* 3e éd., Upper Saddle River (NJ), Merrill Prentice Hall, 2001.

Stiggins, R. « Assessment Crisis: The Absence of Assessment *for* Learning », *Phi Delta Kappa*, Phi Delta Kappa International, juin 2002.

Stiggins, R. et collab. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right—Using It Well,* Portland (OR), Assessment Training Institute, 2004.

Stiggins, R. et T. Knight. *But Are They Learning?*, Portland (OR), Assessment Training Institute, 1998.

Sutton, R. *The Learning School*, Salford (U.K.), RS Publications, 1997.

Sutton, R. *Assessment for Learning*, Salford (U.K.), RS Publications, 2001.

Toronto Catholic District School Board. *Assessment of Student Achievement in Catholic Schools,* 2001.

University of Cambridge School of Education. *Assessment for Learning: Beyond the Black Box,* London, University of Cambridge, 1999.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind,* Manitoba Education, Citizenship and Youth Cataloguing in Publication Data, 2006.

Wiggins, G. et J. McTighe. *Understanding by Design,* 2e éd., Alexandria (VA), ASCD, 2005.

© Alberta Education, Canada, 2009

Webliographie

Alberta Assessment Consortium (AAC). <http://www.aac.ab.ca>

Alberta Education. *Trousses d'évaluation pour la salle de classe – Technologies de l'information et de la communication*, <http://www.education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/tic.aspx>

Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada <http://www.fsg.ulaval.ca/fileadmin/doc/Dossiers/fr-princ.pdf>

Tomlinson, C. « Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom », *ERIC EC Digest #E536*, octobre 1995, <http://www.kidsource.com/kidsource/content/diff_instruction.html>

© Alberta Education, Canada, 2009